

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**Erisson Teixeira Emer**

**ATRAVESSAMENTOS E IMPLICAÇÕES NA VIDA ACADÊMICA DE  
ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR**

**CAXIAS DO SUL  
2024**

**Erisson Teixeira Emer**

**ATRAVESSAMENTOS E IMPLICAÇÕES NA VIDA ACADÊMICA DE  
ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR**

Projeto de pesquisa apresentado como requisito parcial para banca de qualificação do programa de Pós-Graduação em Educação-Curso de Mestrado da Universidade de Caxias do Sul

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Alquati Bisol

**Caxias do Sul  
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

E53a Emer, Erisson Teixeira  
Atravessamentos e implicações na vida acadêmica de estudantes autistas no ensino superior [recurso eletrônico] / Erisson Teixeira Emer. – 2024.  
Dados eletrônicos.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.  
Orientação: Cláudia Alquati Bisol.  
Modo de acesso: World Wide Web  
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>  
1. Ensino superior. 2. Autismo. 3. Educação inclusiva. 4. Jovens autistas.  
5. Estudantes universitários com deficiência. I. Bisol, Cláudia Alquati, orient.  
II. Título.

CDU 2. ed.: 378:376-056.2

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

# **“Atravessamentos e Implicações na Vida Acadêmica de Estudantes Autistas no Ensino Superior”**

**Erisson Teixeira Emer**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 12 de dezembro de 2024.

Dra. Cláudia Alquati Bisol (presidente - UCS)

Dra. Cristina Maria Pescador (UCS)

*Participação por parecer*

Dra. Larissy Alves Cotonhoto ( IFES)

*A todo aquele que, por um olhar ou um aceno, pode fazer com que o caminho fosse trilhado. A tantos que, por desaviso ou ignorância, deixaram de trilhar o caminho. Aos poucos que, por afeto ou culpa, deixam o caminho para aqueles que não puderam trilhar, o fazer. A ti que ainda não caminha, para que possa trilhar com menor dor ao saber o que no caminho encontrarás...*

*Erisson Emer*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a cada um dos seis jovens que aceitaram fazer parte desta pesquisa. Agradeço a coragem e a disponibilidade em partilhar parte das suas alegrias e dores por serem quem são. Destacar que tal partilha é contribuição digna de louvor não apenas para a constituição deste trabalho, mas sobretudo para o aplainar e alargar dos caminhos para as pessoas autistas e suas realidades.

Teço agora, um agradecimento tomado de estima e admiração para a minha orientadora, Profa. Dra. Claudia Bisol, figura que possibilitou para este trabalho qualidade e sensibilidade por meio das orientações, questionamentos e provocações. Agradeço pela paciência e profissionalismo despendidos nestes dois anos fundamentais para meu crescimento pessoal e, na prática da pesquisa.

Agradeço, de semelhante forma, às professoras da banca de defesa. Profa. Dra. Cristina Pescador que contribuiu significativamente para este trabalho desde a qualificação. E a Profa. Dra. Larissy Alves Cotonhoto pelo aceite em fazer parte desta dissertação que perpassou tantas histórias e que ganha mais um sujeito para garantir a qualidade e rigor acadêmicos.

Agradeço à comunidade do programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, PPGEdu-UCS, professores, coordenadores, secretárias e colegas pela parceria no percurso trilhado.

Por fim, e com o coração tomando de emoção, agradeço à minha família pela compreensão e apoio. Não foram poucos os momentos que precisaram dar conta da vida prática e segurar a emoção para proporcionar tempo para a imersão em cada elemento que estas páginas agora condensam e gravam.

Por fim, um agradecimento especial para meu filho, Léo Achille que em determinado momento me fez ser sujeito de algumas análises e foi sujeito de outras, possibilitando o toque de realidade e experiência em alguns elementos que ficariam no espaço da imaginação ou na disposição de uma tentativa de ser compreensivo com o tema sem o viver. A ti, dedico a sensibilidade e a comoção que forjaram muitas das experiências que vivi na escuta dos jovens autistas e nas análises que fiz.

## RESUMO

Esta pesquisa está circunscrita no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, sob a linha de pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, objetiva compreender os atravessamentos e implicações na vida acadêmica de jovens autistas. Para tanto, trilha-se um percurso inicialmente teórico que abordará a questão da deficiência sob as perspectivas do modelo médico da deficiência e do modelo social da deficiência, ambos parte da corrente teórica *Disability studies* que surge como espaço para repensar e analisar a deficiência e suas implicações, é sustentada por intelectuais com deficiência. Constatam que as abordagens da deficiência perpassam os séculos e deixam marcas históricas e subjetivas nos sujeitos assim definidos. No primeiro momento deste trabalho, faz-se uma imersão nas perspectivas da educação no que tange as pessoas com deficiência e públicos alvo das perspectivas de educação especial até a educação inclusiva. Tal percurso, para o autismo, se dá em paralelo com a deficiência, contudo o surgimento da proposta da neurodiversidade tensiona os discursos patologizantes e os estigmas sociais que se aplicam ao autismo. Com isso, sob a análise de dados de Bardin (2011), às máximas éticas e sob a metodologia de entrevista semi-estruturada desenvolve-se uma pesquisa empírica com seis jovens autistas regularmente matriculados em alguma instituição de ensino superior para, sobretudo, escutar e poder analisar as perspectivas, atravessamentos, angústias e conquistas que esses jovens vivenciam na academia. Os resultados foram organizados em três categorias: a) Compreensão de si; b) O outro e A mãe; e c) Do Eu autista na Universidade. Os resultados revelam inicialmente as marcas profundas que os atravessamentos subjetivos e práticos que o meio social e a universidade provocam no indivíduo. Outrossim, pode-se constatar que a subjetividade desses sujeitos é marcada pelos estigmas sociais e pelas afirmações e delimitações aplicadas aos sujeitos autistas. Por fim, alguns horizontes desenham-se a partir da imersão nas narrativas e análises que podem ser caminhos para a inclusão sob a perspectiva da educação inclusiva que consistem primeiramente na execução das pesquisas dessa natureza se darem com protagonismo dos sujeitos centrais dela e para além, ser possibilidade de alargamento das margens sociais e ampliação de espaços para os sujeitos autistas.

**Palavras - Chave:** Educação, Autismo, Estudos da deficiência, Inclusão, Ensino Superior

## RESUMEN

Esta investigación se circunscribe al Programa de Postgrado en Educación de la Universidad de Caxias do Sul, bajo la línea de investigación: Procesos Educativos, Lenguaje, Tecnología e Inclusión, con el objetivo de comprender los cruces e implicaciones en la vida académica de jóvenes autistas. Para ello, se sigue un camino inicialmente teórico que abordará el tema de la discapacidad desde las perspectivas del modelo médico de discapacidad y del modelo social de discapacidad, ambos parte de la corriente teórica de los estudios de discapacidad que surge como un espacio para repensar y analizar. discapacidad y sus consecuencias, es apoyado por intelectuales con discapacidad. Señalan que los enfoques sobre la discapacidad abarcan siglos y dejan marcas históricas y subjetivas en los temas así definidos. En el primer momento de este trabajo se realiza una inmersión en las perspectivas de la educación en relación con las personas con discapacidad y públicos destinatarios desde las perspectivas de la educación especial hasta la educación inclusiva. Este camino, para el autismo, ocurre en paralelo con la discapacidad, sin embargo el surgimiento de la propuesta de neurodiversidad pone énfasis en los discursos patologizantes y estigmas sociales que se aplican al autismo. Por ello, a partir del análisis de datos de Bardin (2011), máximas éticas y metodología de entrevista semiestructurada, se desarrolló una investigación empírica con seis jóvenes autistas matriculados regularmente en una institución de educación superior para, sobre todo, escuchar y poder analizar las perspectivas, cruces, angustias y logros que estos jóvenes viven en la academia. Los resultados se organizaron en tres categorías: a) Comprensión de uno mismo; b) El otro y la madre; y c) El yo autista en la Universidad. Los resultados revelan inicialmente las profundas marcas que los cruces subjetivos y prácticos que el entorno social y la universidad provocan en el individuo. Además, se puede observar que la subjetividad de estos sujetos está marcada por estigmas sociales y por las afirmaciones y delimitaciones aplicadas a los sujetos autistas. Finalmente, se dibujan algunos horizontes a partir de la inmersión en narrativas y análisis que pueden ser caminos hacia la inclusión desde la perspectiva de la educación inclusiva, que consisten principalmente en realizar investigaciones de esta naturaleza con los sujetos centrales de la misma tomando protagonismo y más allá, ser una posibilidad. de ampliar los márgenes sociales y ampliar los espacios para los sujetos autistas.

**Palabras clave:** Educación, Autismo, Estudios sobre discapacidad, Inclusión, Educación Superior

## **LISTA DE FIGURAS**

- Figura 1 - Exemplo de carteirinha para identificação de Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA do município de Cajamar-RJ.....37**
- Figura 2 - Cordão de Girassol para identificar pessoas com deficiências ocultas.....38**

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1 - Apresentação dos participantes.....</b>	<b>58</b>
<b>Quadro 2 - Categoria primeira e suas respectivas subcategorias.....</b>	<b>66</b>
<b>Quadro 3 -Categoria segunda e suas respectivas subcategorias.....</b>	<b>74</b>
<b>Quadro 4 -Categoria terceira e suas respectivas subcategorias.....</b>	<b>81</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doença
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EIS	Instituições de Ensino Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TDAH	Transtorno de déficit de atenção, hiperatividade
TEA	Transtorno de Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1 Dos primeiros Passos.....	13
1.2 Perspectivas teóricas.....	14
<b>2 Do percurso Teórico.....</b>	<b>19</b>
2.1 Estudos da deficiência: contribuições para a compreensão do Autismo.....	19
2.2 Estudos da Deficiência: Campo teórico e tensionamento.....	22
2.3 Interseccionalidade, capacitismo e a questão do autismo.....	26
<b>3 Estudos da deficiência: Um movimento de Reflexão e Inflexão.....</b>	<b>32</b>
3.1 Autismo sob o enfoque do modelo médico.....	33
3.2 Autismo sob o enfoque do modelo social.....	38
3.3 Neurodiversidade: O ser autista.....	41
<b>4 Educação especial e autismo no ensino superior.....</b>	<b>45</b>
4.1 O contexto da educação inclusiva após a constituição de 1988.....	45
4.2 Inclusão de pessoas autistas no Ensino Superior e suas nuances.....	50
<b>5 Do percurso Metodológico.....</b>	<b>54</b>
5.1 Pesquisa qualitativa do tipo exploratória.....	55
5.2 Participantes, instrumentos e procedimentos.....	55
5.3 Análise dos Dados.....	56
5.4 Aspectos éticos.....	56
<b>6 Da imersão na construção da análise dos dados.....</b>	<b>57</b>
6.1 Uma relação pautada em quem sabe e quem não sabe.....	58
6.2 contextualização narrativa dos entrevistados e das entrevistas.....	59
6.2.1 Participante 1: Flor.....	59
6.2.2 Participante 2: Rocha.....	60
6.2.3 Participante 3: Monte.....	61

6.2.4 Participante 4: Ar.....	61
6.2.5 Participante 5: Estrela.....	62
6.2.6 Participante 6: Areia.....	63
<b>7. Das categorias e sua análise.....</b>	<b>64</b>
7.1. Categoria primeira da Compreensão de si.....	66
7.1.1 Subcategoria Autoconceito.....	66
7.1.2 Subcategoria Diagnóstico.....	71
7.2 Categoria segunda do Eu autista e o outro.....	73
7.2.1 Subcategoria O Outro.....	75
7.2.2 Subcategoria A Mãe.....	78
7.3 Categoria terceira do Eu autista na Universidade.....	81
7.3.1 Subcategoria Eu autista e minhas potencialidades.....	84
7.3.2 Subcategoria Eu autista e minhas dificuldades.....	87
<b>8 Considerações finais.....</b>	<b>90</b>
8.1 Rememoração.....	90
8.2 Horizontes.....	93
<b>Referências.....</b>	<b>95</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>104</b>
Apêndice A.....	104
Apêndice B.....	107
Apêndice C.....	110
Apêndice D.....	121

## 1. INTRODUÇÃO

*Sou na escuta e existo na palavra*

**Este autor**

### 1.1 DOS PRIMEIROS PASSOS

Sentado em frente ao computador, olhando o arquivo em branco, ocorreu-me pensar em como iniciar esta introdução. Mais do que reunir o material que escrevi e produzi ao longo desses dois anos de pesquisa sobre o autismo no Ensino Superior, suas implicações teóricas e subjetivas, parece-me fundamental – e até uma atitude de sinceridade comigo mesmo e com todos que acompanharam essa jornada – revisitar as nuances do que ocorreu antes, durante e do que vem acontecendo enquanto completo as laudas de palavras, dados e informações sobre o tema que me propus a investigar. Esta não é, evidentemente, uma narrativa processual de como ocorre uma pesquisa; é, sobretudo, a tentativa de apresentar uma pesquisa permeada de vivências e histórias que se entrelaçam e se atravessam.

Por isso, coloco-me neste percurso e abro todo esse processo para que você, que está lendo este trabalho, possa não apenas se apropriar dos dados e informações, mas também perceber que, no fundo, cada palavra escrita, dita, interpretada ou selecionada para estar aqui provém de pessoas, suas angústias, alegrias e expectativas.

Nos tempos de outrora, quando se usava máquinas de escrever, em algumas páginas as emoções derramadas certamente deixariam marcas visíveis, como gotas secas de lágrimas. Outras folhas, talvez estivessem levemente amassadas ou escurecidas pelos constantes “escreve e apaga” das palavras e frases. Nos esboços, haveria rabiscos e traços vermelhos violentos, cortando ideias, e círculos apressados, destacando pontos de maior importância.

Não se trata de saudosismo, afinal, não vivi essa época; apenas a experimento em meus devaneios. A cada palavra que digito e apago, que transcrevo e assinalo, algo em mim pede que conste aqui a verdade, para não serem apenas palavras processuais ou letras pretas sobre fundo branco.

Estou certo de que há muito mais do humano nas palavras que aqui se fixam. Há mais do que meras tentativas de acertar a análise ou reproduzir informações. Minha preocupação é que, neste trabalho, no entrelaço do subjetivo

com o objetivo, se possa perceber as tantas feições impressas no reflexo da tela. Nesta tela que agora acolhe estas palavras, mas também nas outras telas que registraram o consentimento para a pesquisa, o torcer de nariz da dúvida e aquele breve olhar vazio que, antes de responder, revisitou a própria história. E, magicamente, também registram o recebimento deste texto pelo leitor, seja no franzir da testa em dúvida ou desacordo, seja, quem sabe, no sorriso e no brilho do rosto ao descobrir algo novo e surpreendente. Tudo isso de forma invisível a quem escreve.

Reconheço o risco de parecer pretensioso com essas palavras, ou até que a frase que destaco como epígrafe de minha autoria soe dessa forma. Garanto, no entanto, que meu sentimento ao apresentar todo o percurso de vida que se segue a esta introdução é, de fato, sobre ser e existir. Fiz-me na escuta das narrativas e agora existo nas palavras que delas extrai e construí.

## 1.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

*“Ser-se é ser-se em relação ao que os outros são.”*

**Fernando Pessoa**

Nas sociedades humanas, não são poucas às vezes em que a necessidade de reinventar, reconsiderar e reestruturar ideias e organizações sociais se torna um ponto de inflexão para o curso da história. Contudo, é claramente perceptível que existe um intervalo considerável de tempo entre a percepção da mudança e sua implementação. Além disso, viver com a diferença estabelece parâmetros que geram inúmeras instabilidades, as quais ferem a dignidade humana, como se pode perceber na história da deficiência.

Ao longo da história, podem-se destacar três momentos, de forma bastante sucinta, na evolução da deficiência no contexto social. Primeiro, houve a exclusão social; depois, desenvolveu-se o atendimento especializado segregado dentro de instituições, o que levou à prática da integração social; e, recentemente, observa-se a luta pela inclusão social (Leite, 2012, p. 33). Esse processo, ao longo dos séculos, remete à história da deficiência e ao caráter que ela atribui aos indivíduos.

No primeiro momento, a exclusão era resultante de uma concepção

demoníaca e fatídica, que se aplicava diretamente ao indivíduo. No segundo, a deficiência era tratada como uma tragédia pessoal, mas com a possibilidade de correção ou ajuste do corpo, dadas pela evolução da medicina e pelas mudanças sociais e econômicas. Por fim, no terceiro momento, apoiado no modelo social da deficiência, em torno das décadas de 1970 e 1980, a deficiência passou a ser vista não apenas como um fenômeno biológico, mas também como uma construção social, parte da diversidade humana manifestada nos corpos.

A importância dos movimentos sociais no final do século XIX e início do século XX se reflete na força dos debates feministas, que representaram um marco para o fortalecimento e amadurecimento das discussões sobre corponormatividade e deficiência, por meio do potente conceito de interseccionalidade.

Em um contexto complexo e fragmentado, a classe dominante, representada pela burguesia, preocupava-se em manter seu *status quo*, promovendo as culturas e expressões da vida burguesa por meio dos mecanismos de mídia, que geravam nas classes inferiores modelos de vida feliz e realizada, embora desconectados da realidade cotidiana dessas classes. Para os mais atentos, que faziam parte das camadas desfavorecidas social e economicamente, restava a subversão e as tentativas “de operar uma emancipação das classes inferiores por meio da difusão da educação” (Cambi, 1999, p. 408).

Com o fortalecimento dos grupos minoritários e segregados, especialmente conduzido pelos movimentos sociais da época, muitas pautas relacionadas à raça e gênero foram instauradas em combate à corponormatividade e em valorização dos trabalhadores, os quais eram sustentados pela tentativa de perpetuação do modelo burguês, que determinava o padrão, o aceitável e o normal como parâmetros para o valor e o lugar das pessoas nas cidades.

A sociedade dividia-se entre os centros e as periferias, entre os brancos e negros, homens e mulheres, pessoas ativas e incapazes, todos vivendo sob as determinações sociais atribuídas a cada grupo, consoante o juízo de valor correspondente à sua condição.

Com o impulso do feminismo e a chegada das pautas sociais à academia, estabeleceu-se o conceito de interseccionalidade como um fator importante para compreender, sem homogeneizar, as múltiplas discriminações existentes na

sociedade, que atravessam a vida, principalmente, dos grupos marginalizados: mulheres, negros, pobres e deficientes (Bilge, 2020).

A relação entre grupos minoritários e a deficiência, sob a ótica da interseccionalidade, pode apresentar dificuldades de ser compreendida. Contudo, por mais distantes que pareçam, esses grupos são atravessados por uma verticalidade característica da deficiência, que os aproxima do feminismo e de outras lutas, como as étnicas e de gênero. A deficiência, por ser um fenômeno humano, transcende o corpo ao qual pertence – seja ele feminino ou masculino, negro ou branco. Quando esse corpo já está marcado pela opressão e discriminação, a deficiência entra como mais um elemento de marginalização.

Além disso, a deficiência não se resume ao corpo, mas se expande para a construção social e cultural que determina elementos do corpo, aludindo aos padrões de corponormatividade.

O processo iniciado pelas lutas feministas, que, por meio da interseccionalidade, levou as discussões sobre a formatação da sociedade da rua para a academia, possibilitou que as pessoas com deficiência ganhassem espaço para tratar da construção social da deficiência e das formas de segregação que interrompem sua autonomia e os distanciam dos processos de inclusão, dentro da mesma lógica das pautas de raça e gênero.

Foi no final do século XIX que o movimento das pessoas com deficiência começou a ganhar relevância. Na década de 1970, surgiu um movimento global de pessoas com deficiência, que se estabeleceu como um movimento político. Este movimento desafiou a visão ortodoxa de que a deficiência deveria ser definida apenas em termos de incapacidade individual, que requer tratamento médico. Em contraste, a teoria e a prática da deficiência argumentam que o movimento surgiu devido ao fracasso da sociedade em remover as barreiras sociais, econômicas e ambientais que sustentam a exclusão social das pessoas com deficiência e a negação de seus direitos básicos de cidadania (Berner et al., 2001, p. 515; tradução nossa).

De fato, ao se alterarem as perspectivas analíticas de um tema devido a variações paradigmáticas, leva-se tempo até que as novas compreensões se reflitam no cotidiano. (Kuhn, 1998). Esta afirmação é evidente no processo histórico da deficiência, que culmina na abordagem social da deficiência na década de 1970, mas que ainda não se consolida na prática social sob a

perspectiva da inclusão hodiernamente.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, sendo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nacional n.º 13.146, de 6 de julho de 2015), estabelece “o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania participativa plena e efetiva” (Brasil, 2015, p. 9). Além disso, a Lei delimita o conceito de deficiência e o que se entende por pessoa com deficiência.

Apesar de a deficiência estar necessariamente atrelada a um corpo e ser historicamente tratada no campo da medicina, que atribui uma condição adversa ao indivíduo, o texto do Estatuto acentua a influência social na exclusão da pessoa com deficiência, um fator que “agrava os danos no ambiente econômico e social, dificultando sua inclusão social” (Brasil, 2015, p. 9).

Portanto, a ideia de inclusão social, após o Estatuto da Pessoa com Deficiência, passa a ser uma abordagem distinta do paradigma médico, que anteriormente associava a deficiência às possíveis formas de ajustes e concertos do corpo.

A inclusão social, como competência do Estado e responsabilidade da “sociedade e das comunidades” (Brasil, 2015, p. 10), abrange diversas etapas e afeta profundamente toda a vida da pessoa com deficiência. As pautas de inclusão, com caráter interdisciplinar, têm a responsabilidade de assegurar a inclusão dessas pessoas, estreitando a relação entre o meio social e as condições de inclusão, em decorrência da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, que trouxe um avanço significativo nas definições sobre a deficiência.

A dificuldade de inclusão das pessoas com deficiência não está relacionada à sua condição pessoal, mas sim à sua inserção no meio social, que ainda tensiona a formação social. É nesta tese que o modelo social dos Estudos da Deficiência se estabelece como novo parâmetro para as reflexões e definições normativas e jurídicas acerca das pessoas com deficiência.

Como o objeto principal deste projeto é o autismo que, nas definições e formações sociais, está inserido no campo da deficiência, direciono o foco para esse tema, que, embora relacionado à deficiência, ganha novos contornos a partir dos Estudos da Deficiência.

Desde o novo milênio, observou-se um aumento significativo dos casos de autismo, especialmente em crianças. De acordo com dados do *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), os casos de autismo no ano 2000 ocorreram em uma criança a cada 150, enquanto, em 2023, essa taxa passou para uma criança a cada 36 (CDC, 2010).

No contexto escolar, o aumento das matrículas de pessoas autistas também ganhou relevância com o crescimento dos casos, e também com a implementação da Lei Nº 12.764/2012, que criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Segundo Santos e Elias (2018), na pesquisa bibliográfica que analisou o micro censo e as implicações dessa lei, constatou-se o aumento nas matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) entre 2009 e 2016 nas regiões brasileiras.

Os dados mais recentes do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostram que 4.018 pessoas com Transtorno Geral do Desenvolvimento, incluindo autismo, estão matriculadas no ensino superior, em comparação com apenas 519 em 2020 (INEP, 2022). Esse aumento reflete a crescente presença de autistas nas universidades, embora as pesquisas sobre a vivência de autistas nesse ambiente ainda sejam escassas, como afirmam Anderson, Carter e Stephenson (2018).

Diante desse contexto, em que: a) as deliberações sobre a deficiência não são imediatamente aplicadas na prática social; b) o modelo médico é ainda amplamente aplicado ao autismo; c) há um aumento no número de casos de autismo e, conseqüentemente, nas matrículas de autistas no ensino básico e superior; e d) as pesquisas sobre autismo nas universidades são limitadas. Este projeto, portanto, visa analisar como o estudante universitário autista compreende a si em seu meio social e como essa compreensão influencia suas experiências coletivas.

## 2. PERCURSO TEÓRICO

### 2.1 ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: CAMPO TEÓRICO E TENSIONAMENTO

O campo dos Estudos da Deficiência surge, especialmente, a partir de uma demanda política que se instaura diante da invisibilidade que assombra as pessoas com deficiência. Os “corpos silenciosos”, como definidos por Robert Murphy (1990), surgem como uma forma de explicitar a invisibilidade social a que as pessoas com deficiência estão fadadas. De fato, são uma minoria com pouca expressão ao se abordarem as questões sociais de exclusão e invisibilidade (Martins, Fontes, Berg, 2012).

A invisibilidade das pessoas com deficiência passou a ser pauta a partir de meados da década de 1970, com o surgimento dos movimentos sociais de pessoas com deficiência. Esses movimentos ganharam forma tendo sido impulsionados por outras lutas sociais e políticas, como as lutas feminista e racial, o que contribuiu para sua emergência política.

Antes, porém, é fundamental ressaltar alguns elementos que, me parece, são essenciais para a compreensão da deficiência. O primeiro momento dos Estudos da Deficiência é marcado pela compreensão social da deficiência, historicamente atrelada às práticas da medicina. Contudo, ao passar por um tensionamento sustentado por teóricos com deficiência como Michael Oliver (1945-2019) e Colin Barnes (1946-2022), a deficiência foi trazida para o campo das ciências sociais. Essa nova perspectiva inaugurou concepções sobre o corpo com deficiência, tratando a deficiência não apenas como um elemento de tragédia pessoal, mas também como um produto social.

No percurso entre a compreensão da deficiência como uma tragédia pessoal e como um produto social, surgem as noções do que é considerado normal em um corpo. Para os manuais médicos, o normal é aquilo que segue a regra, o que é regular. Isso se configura, para Canguilhem (1971), em um equívoco importante, pois valorizar um estado normal sem o diferenciar de um estado ideal é um erro. Ou seja, não há veracidade na afirmação de algo que considere o ideal de saúde em detrimento das múltiplas realidades do estado saudável de um corpo.

Canguilhem, em sua obra *Normal e Patológico*, ao iniciar a primeira parte, fundamentada na sua tese de doutoramento em medicina, concluída em 1943, lança o seguinte questionamento: “Seria o patológico apenas uma modificação quantitativa do estado normal?” (Canguilhem, 1971, p. 92, tradução nossa). O filósofo e médico defende a tese de que a patologia é um estado normal do humano, mas que, muitas vezes, é observada com “lentes de aumento”, o que leva à normatização de um ideal de imagem e funcionamento do corpo que, fundamentalmente, não corresponde à realidade do corpo deveras normal.

A concepção de normalidade exige um aprofundamento teórico e filosófico, que se dirige a uma visão ampliada do normal. Ela leva em conta a carga valorativa do sujeito, que determinará o estado “normal” do objeto (corpo) que observa.

Para a medicina, quando o estado normal de um corpo se interrompe, os esforços se concentram em restabelecer esse estado. Contudo, o estabelecimento de um estado normal não diz respeito apenas à estabilidade da saúde do corpo, mas aponta para uma condição da vida do corpo que transcende as barreiras do indivíduo e lhe atribui um caráter definitivo, configurando-o como apto ou não a desenrolar sua vida. Assim, um corpo “normal”, apto a viver, é um corpo plenamente saudável; e um corpo não apto é considerado anormal e incapaz de viver, a menos que sua plena saúde seja resgatada.

Partindo da premissa de que é o próprio ser humano que qualifica e determina um corpo como normal ou não, apto ou não, que é natural da vida humana a relação com as forças que podem enfraquecer ou interromper seu estado de saúde, estabelece-se uma dinâmica interessante entre o que é posto como normal e o que não é. Destaco que o “não normal”, neste contexto, é desnaturalizado para poder ser, dentro do possível, restabelecido ou eliminado. Na edição de 1966 de *Normal e Patológico*, o acréscimo do texto intitulado “Do Social ao Vital” faz com que o autor revise o conceito de normalização, reorganizando seu funcionamento em relação ao corpo e incorporando ideias como o uso do termo “normal” sob uma visão popular.

Normal é o termo pelo qual o século XIX vai designar o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica, que exprime uma exigência de racionalização que se manifesta também na política e na economia e “que levará, enfim, ao que se chamou, desde então,

de normalização. A norma aqui é social, externa, e está ligada a uma exigência de unificar a variedade, uniformizar a disparidade. Anormalização, define o autor, “é a expressão de exigências coletivas cujo conjunto define, em determinada sociedade histórica, seu modo de relacionar sua estrutura, ou talvez suas estruturas, com aquilo que ela considera como sendo seu bem particular, mesmo que não haja uma tomada de consciência por parte dos indivíduos”(Canguilhem, 2006. p.199-200).

O autor considera a presença firme da política e da economia na construção do que se categoriza como normal e ressalta que a normalização é uma experiência expressivamente antropológica e cultural, manifestando-se na normatização da língua e do trabalho, que se fixa por meio de uma decisão normativa.

Ao se debruçar sobre a formação social e conceitual no século XVIII, Foucault, por sua vez, aponta para o processo de normalização dos sujeitos, que se dá por uma ideia binária de ordem, estabelecendo assim as diferenças e, por conseguinte, as definições entre os sujeitos. Foucault afirma: “esse processo o objetiva (o sujeito). Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os bons meninos” (Foucault, 1995, p. 231). O processo de seleção entre um e outro, o capaz e o incapaz, gera a exclusão de um grupo em benefício de outro, por não poder se enquadrar no que se entende como normal, o que é normalizado, padronizado.

Contudo, o autor, indo além e analisando o século XIX, pode discorrer sobre esse mesmo processo de seleção dos corpos, porém, de outra forma, o que fundamentalmente diz respeito aos processos de normalização.

Até o século XVIII tínhamos uma sociedade na qual o poder tomava a forma visível, solene, ritual da hierarquia e da soberania. [...] No século XIX, não é mais por essa forma solene, visível, ritual da soberania que o poder se realiza, é pelo costume imposto a alguns, ou a todos, mas para que, de início, fundamentalmente, alguns se achem obrigatoriamente curvados. Nessas condições, o poder pode perfeitamente abandonar toda essa suntuosidade dos rituais visíveis, toda essa roupagem e todas essas marcas. Ele vai tomar a forma insidiosa, cotidiana, habitual da norma, e é assim que ele se esconde como poder e vai se dar como sociedade (Foucault, 2013, p.242-243).

Pela ação política, o poder pode tomar conta de uma prática menos aparente, mais cotidiana e com isso, pôde chamar para si e sua práxis agentes sociais e políticos que concretizam em si e espalham para o tecido social as

normas e modelos sociais. Em 1975, na obra “Vigiar e Punir”, Foucault conceitualiza o termo “normalização”, tomando em conta o texto “do social ao vital” de Canguilhem de quem fora orientando para a tese de doutoramento em 1960. (Ramminger, 2008, p.86).

O que nos importa aqui, todavia, é o seguimento foucaultiano das ideias de normalização e normal que surgem com as leituras de Canguilhem e que se lançam a uma compreensão, defendendo, mais acentuada nas relações sociais de poder em doutrinação do corpo e seu lugar no mecanismo social.

Segundo Ramminger (2008, p.97), Foucault elenca três elementos que nascem com a leitura do texto “do social ao vital”.

A (primeira) referência a um processo geral de normalização social, política e técnica no decorrer do século XVIII; a (segunda) ideia de que a norma não se define como uma lei natural, mas como uma pretensão de poder, que exige sua obediência sob mecanismos de coerção; e (terceira) o entendimento de que a norma também está “ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo”.

Desse modo, as ideias que circunscrevem a concepção de normal no lugar com caráter de normativa social e não individual atendem ao debate do modelo social da deficiência, que parte dos Estudos da Deficiência, o qual será objeto principal neste capítulo.

## 2.2 ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO AUTISMO

Histórica e cotidianamente as pessoas com deficiência se encontram em lugares marginalizados e de invisibilidade social. As definições morais sobre os corpos com deficiência, desde a ideia de tragédia pessoal, marcam e restringem o acesso à cidadania e por vezes negam a participação aos direitos humanos, como em casos eugênicos e de autonomia moral.

Dito isso, os Estudos da Deficiência, enquanto campo teórico, tensiona o constructo social que estrutura o capacitismo, a exclusão e segregação da pessoa com deficiência. Segundo França (2013, p. 59), ao tomar a deficiência a partir dos Estudos da Deficiência a “questão pode ser tratada de modo inovador e político”. O campo teórico em questão faz um importante deslocamento da ideia de

deficiência tomando-a não mais apenas como elemento pessoal e individual, mas agora coletivo e social.

Os Estudos da Deficiência têm na sua gênese os movimentos sociais e pautas políticas que versam sobre as desigualdades e as formulações excludentes da sociedade. No Reino Unido, no início dos anos 1970, surgiram os primeiros movimentos pelas pessoas com deficiência erguidos pelos movimentos feministas e de direitos humanos que lutavam contra a visão que definia a deficiência como tragédia pessoal e matéria exclusiva da área médica (Berners, Mercer. 2001).

Bernes e Mercer (2001, p. 515) afirmam ainda, que:

A politização das pessoas com deficiência também destacou a importância de uma cultura alternativa da deficiência, que celebra uma identidade e uma consciência positiva das pessoas com deficiência (Tradução Nossa).

Tal movimento entra em detrimento à ideia ortodoxa de deficiência que aplica uma definição cujo conceito principal não é a deficiência, mas sim a lesão. No decorrer do fortalecimento desse movimento, as concepções entre lesão e deficiência foram, por vezes, tomadas como iguais. Tendo isso em vista, cabe aqui, dar atenção a essa diferenciação.

Diniz (2003, p. 02), ao fazer uma comparação com os estudos de sexo e gênero, define e diferencia de lesão e deficiência da seguinte forma: “Deficiência é um fenômeno sociológico e lesão uma expressão da biologia humana isenta de sentido.” Entende-se que, portanto, a deficiência pertence ao campo da sociologia, que define padrões e movimentos dos agentes sociais na teia social. Lesão, por sua vez, não passa pela construção social, é um fato, uma realidade que habita um corpo.

Outrossim, a definição de deficiência tem um caráter relacional entre lesão e os desdobramentos sociais dela:

Deve-se entender deficiência como um conceito amplo e relacional. É deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade. Lesão, por sua vez, engloba doenças crônicas, desvios ou traumas que, na relação com o meio ambiente, implica em restrições de habilidades

consideradas comuns às pessoas com mesma idade e sexo em cada sociedade. Lembro que deficiência é um conceito aplicado a situações de saúde e doença e, em alguma medida, é relativo às sociedades onde as pessoas deficientes vivem. (Diniz, 2003. p. 01)

A autora faz, nesse excerto, uma importante definição que, aqui, fundamenta os Estudos da Deficiência enquanto campo sociológico, e que questiona e tensiona o funcionamento social que se constrói, sendo maquinado e determina os lugares e funções das pessoas com deficiência.

Portanto, os Estudos da Deficiência surgem de uma quebra paradigmática da modernidade e racionalidade com as compreensões sociológicas e políticas que versam sobre as ideias de deficiência e a emancipação das pessoas com deficiência.

Contudo, para pensar na emancipação das pessoas com deficiência, marco aqui um importante imperativo: emancipar tem como condição necessária conhecer.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2012) sinaliza que a condição de deficiência é um fator expressivo na produção de desigualdades em atendimentos médicos e serviços sociais, bem como nas violências sexuais, reprodutivas, de educação, política e cidadania. Tal fato reafirma a profundidade da questão da deficiência na influência na vida das pessoas com deficiência em detrimento à sua condição humana, cidadã e por óbvio, de autonomia.

A pessoa com deficiência, na perspectiva da psicologia social crítica, que entende a identidade dos sujeitos em constante mudança, emancipar-se-á na medida que conhece a própria identidade, seja ela social ou pessoal e inicia um processo de metamorfose a partir das novas experiências que a exposição social e a autonomia lhe proporcionam (Wagner, et al. 2020).

Portanto, me parece interessante essa perspectiva de emancipação ao tomar em conta que a existência das pessoas com deficiência se dá de uma forma velada, restrita de exposição social. A autonomia, se assegurada para as pessoas com deficiência, terá como condição necessária o desvelar da sua existência na possibilidade de acessar o meio social sem negar a própria realidade ou amenizar as suas condições em uma tentativa de maior aceitação e segurança de uma autonomia plena em identidade e ciência das realidades pessoais e seus

desdobramentos sociais.

Guesser e Mello (2021), ao darem visibilidade para o trabalho do Núcleo de estudos sobre deficiência da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), destacam a premissa política levantada de que tanto a deficiência quanto os estudos da deficiência o são enquanto elemento que se dá pelas barreiras sociais e não anteriores a elas. Isso faz com que a política tenha uma papel-chave na emancipação das pessoas com deficiência (Oliver, 2012).

Com isso, os Estudos da Deficiência propõe dois eixos de reflexão e teorização sobre a deficiência. Um analisa e critica a construção histórica e permanente sobre a deficiência enquanto tragédia pessoal e objeto das áreas médicas; outro atende ao deslocamento da deficiência para a perspectiva social.

Bisol, Valentini e Pegoraro (2017) utilizam as ideias de Thomas Kuhn, físico e filósofo, no que tange às mudanças paradigmáticas presentes na obra “A estrutura das revoluções científicas”, de 1962. Segundo essas autoras, os Estudos da Deficiência, ao proporem o modelo social, inauguram um paradigma para responder a perguntas que o modelo anterior, ortodoxo, não conseguia responder.

Os modelos médico e social são modelos paradigmáticos no que tange à compreensão da deficiência. O primeiro é criticado por trazer a ideia tradicional de deficiência como tragédia pessoal e que a deficiência é responsabilidade unicamente do corpo a quem ela acomete. O segundo é proposto justamente ao delimitar a base social a partir da qual a deficiência se estrutura. Tais modelos serão trabalhados mais cuidadosamente no capítulo posterior, acrescentado a neurodiversidade como movimento do paradigma contemporâneo.

O campo dos Estudos da Deficiência cumpre um papel fundamental, tanto ao pensá-lo sob um prisma multidisciplinar quanto sob um olhar mais direcionado para a deficiência. Decerto, os Estudos da Deficiência são “reconhecidamente, um campo diversificado e em mudança” (Ferguson; Nusbaum, 2012. p. 70. Tradução nossa.) Tais características garantem o ingresso de discussões emergentes nas sociedades e que em alguma medida encontram respostas e amparo científico para seus estudos.

O autismo pode ser um exemplo atual que tem espaço para ser trabalhado dentro dos Estudos da Deficiência . As abordagens do modelo social da deficiência e da neurodiversidade são articuladas dentro dos Estudos da

Deficiência e são amparo para os diversos questionamentos e inconsistências nos discursos, na prática clínica e educacional do autismo.

Sob o amparo dos Estudos da Deficiência, emergem recorrentemente movimentos e discursos que despatologizam e deslocam o autismo dentro da deficiência (Da Silva, et al. 2019; Araújo, et al. 2023). Esses movimentos se asseguram na importante diferenciação entre lesão e deficiência no corpo, citado anteriormente, bem como na tese que toma a deficiência como fenômeno social e não individual.

A título de exemplo desses discursos que despatologizam, os movimentos pró e anti cura sustentam um conflito de concepção sobre o que, em estrito, consiste o autismo: doença ou diversidade neurológica.

Ao passo que esses debates se fortalecem, o conceito de interseccionalidade ganha espaço e funciona como um importante elemento que denuncia as opressões e violências direcionadas às minorias sociais, dentre elas o grupo das pessoas com deficiência, como será melhor descrito no item a seguir.

Os Estudos da Deficiência se valem desse conceito para fortalecer a tese fenomenológica social da deficiência, tendo em vista que a maquinaria da opressão e violência se estrutura sobre a ideia de hegemonia social e hierárquica de cor, raça e gênero. (Diniz, 2003)

## 2.3 INTERSECCIONALIDADE, CAPACITISMO E A QUESTÃO DO AUTISMO

Já foram tema neste capítulo e serão no próximo, as relações que se estabelecem entre os Estudos da Deficiência e a questão do autismo. Contudo, de forma mais aprofundada e cuidadosa, analisarei as relações que se formam para o autismo enquanto grupo minorizado, iniciando pelas noções de interseccionalidade e capacitismo.

O termo interseccionalidade remonta ao movimento chamado *Black Feminism* da década de 1970<sup>1</sup> (Hirata, 2014) e foi cunhado em 1989 por Kimberlé Crenshaw, jurista afro-americana. Tornou-se o principal arcabouço analítico através do qual estudiosos feministas em vários campos falam sobre as identidades estruturais de raça, classe, gênero e sexualidade (Cooper, 2015).

A interseccionalidade, na tentativa de defini-la, parte de dois pressupostos principais: o primeiro defende as profundas relações e atravessamentos, do meio

social, entre as classes sociais, diferenças de raça, gênero e funcionamento corporal que se aplicam a determinados indivíduos. Tais elementos, levam ao segundo pressuposto, dado suas particularidades, esses elementos fazem parte de um constructo social que define padrões constantemente afirmados e reafirmados das mais diversas formas.

Essas relações, atravessamentos, intersecções se dão em determinados corpos de forma violenta, individualmente em um primeiro momento e num segundo, de forma conjunta em uma somatória conforme o distanciamento do padrão estabelecido e normatizado. Explico: É parte importante de um estudo interseccional, as violências e opressões sofridas por um ou mais grupos sociais, a exemplo disso, pode-se estudar as formas de violência que se aplicam às pessoas negras e, ao mesmo tempo, constatar uma soma nessa violência ou uma incidência maior se ela for do gênero feminino ou dissidente sexual. Há, nesse caso, dois fatores que são elementos de opressão e violência, a saber o de gênero e raça. Se somados e, no caso de uma mesma pessoa, é impossível não serem somados por se tratarem de um único corpo, as violências tendem a ser mais abruptas e opressoras.

É entendido, portanto, que os fatores de opressão sob um mesmo sujeito não pode ser entendidos separadamente, mas havendo uma intersecção entre os fatores. A exemplo disso, na gênese da interseccionalidade, está a afirmação de que o corpo negro e feminino e suas específicas opressões não se dão separadamente, mas sim em conjunto no mesmo corpo. (Crenshaw, 1989; Pearson, 2010; Saxe, 2017)

Portanto, o conceito da interseccionalidade tem o caráter de unir de forma a não sobrepor os mais diversos grupos sociais que historicamente são violentados e oprimidos, em uma força uníssona contra a opressão e, além disso, destacar a intersecção entre as opressões a esses grupos e indivíduos. A exemplo disso, e que já foi citado no subcapítulo anterior, o movimento feminista que tem profunda relevância para o movimento das pessoas com deficiência e que, por sua vez, tem também uma relação sólida com os movimentos de gênero.

---

<sup>1</sup> Movimento social e político de mulheres negras que lutavam por pautas de gênero e raça. Defendiam que o sexismo, racismo e identidade de gênero estariam ligadas pelas suas violências.

Portanto, as diversas formas de opressão se entrelaçam conforme as características de uma determinada pessoa.

A interseccionalidade, nesse sentido, é essa força transdisciplinar potente de unir sem sobrepor os grupos sociais em prol das suas lutas, direitos e participação efetiva social, como define Bilge (2009, p.70):

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais.

Desta forma, destaco que o ponto principal da interseccionalidade não está somente no reconhecimento dos grupos sociais que são atravessados pelos sistemas de opressão, mas por serem grupos do tecido social que estão em constante transformação e movimentação na lógica social. A interseccionalidade abarca essas mudanças e permite a não hierarquização desses grupos, mas sim a alternância nas relações.

Me parece ser relevante justificar tal destaque por entender que a interseccionalidade tem suas raízes nos movimentos de raça e gênero, contudo as relações interseccionais não necessariamente habitam unicamente esses movimentos. Ao tomar separadamente cada grupo oprimido, dar-se-ão as devidas intersecções com os elementos em comum, podendo ainda, dada a atemporalidade do conceito, abarcar outras formas de violências às quais não são existentes ou evidentes hodiernamente.

Outro fator interessante, segundo Crenshaw (1989), é que uma pessoa ou grupo social atravessado pela opressão, viverão experiências completamente diversas de outro que compartilha apenas de uma ou algumas formas de opressão. De tal forma, as experiências de opressão e silenciamento se dão individualizadamente e somativa, contudo sempre distintas.

Saxe (2017), ao aplicar o conceito de interseccionalidade para os desafios

diários de mulheres autistas, afirma que a interseccionalidade cumpre um papel profundo e relevante que passa a ser compreendido a partir dos Estudos da Deficiência, não apenas por destacar as formas de opressão, mas em específico a da deficiência.

Por outro lado, segue a autora, a evidenciada exclusão de participantes autistas do sexo feminino nas pesquisas sobre o autismo, justificada pela incidência maior do autismo ser para o sexo masculino, seria uma vertente da concepção menosprezada do feminino frente ao masculino que prejudica o desenvolvimento das pesquisas sobre o autismo.

Há, nesse caso, uma relação interseccional por entender que “a interseccionalidade não só permite ver as barreiras inerentes enfrentadas pelas mulheres autistas, mas serve como uma lente para ver as barreiras acadêmicas geradas pelo gênero” (Saxe, 2017, p. 162, tradução nossa).

Ao retomar a relação entre feminismo e deficiência, me direciono a um debate importante que consiste em analisar as formas de violência contra as pessoas com deficiência definidas como capacitismo.

Capacitismo, ou *Ableism*, no vocabulário norte-americano, consiste em caracterizar um corpo como normal ou deficiente. Mello (2014) afirma que o capacitismo é a concepção de uma suposta capacidade das pessoas sem deficiência, consideradas normais, em detrimento das pessoas com deficiência com supostas limitações, consideradas anormais, atribuindo-as uma condição de inferioridade.

O capacitismo, tem o caráter estrutural e, ao mesmo tempo, é estruturante (Mello, 2016; Gesser, et al., 2020), pois constitui e condiciona sujeitos ao se reproduzir nas estruturas organizacionais, institucionais, produzindo modelos que estabelecem o modo como devem se dar as relações baseado num padrão de normalidade.

O corpo normal, se estabelece por um padrão de “perfeição” dado pela sua ação no meio social em detrimento ao corpo com deficiência, que têm alguma incapacidade de ação social especialmente no que tange a produção de bens e execução de serviços que subsidiam a sua vida em sociedade pelo trabalho.

Importante destacar que a ideia de ação social está ligada a uma concepção capitalista e neoliberal das funções do corpo no mecanismo social. O corpo normal, teria independência, liberdade, condições de subsistência, produzir

seu sustento e prazeres. Em contrapartida, o corpo não normal seria dependente, não teria capacidade de agir por si, logo não teria plena liberdade e condições para produzir a subsistência da sua vida (Piccolo, Mendes. 2013).

O capacitismo, segundo Campbell (2018), é antes de tudo uma dificuldade social de perguntar-se pela diferença e leva a uma prática excludente para a deficiência ao entender uma pessoa com deficiência como menos humana. Dias (2003), por sua vez, entende que o capacitismo é decorrente de uma internalização da ideia de uma sociedade hegemônica arquitetada pelo positivismo e que se perpetua pelo neoliberalismo.

Em um primeiro momento, o capacitismo se estrutura no meio social sob os fundamentos históricos da deficiência. A concepção de não humanidade, as práticas de aniquilamento e a tragédia pessoal que permearam a história de deficiência, ainda habitam no imaginário da população em geral. Ao ver uma pessoa com deficiência, os sentimentos de repulsa, estranhamento ou piedade alimentam a prática capacitista e remontam às bases já citadas da deficiência no meio social.

Sartoreli, Fonseca e Pinto (2023, p.12) refletem acerca do relato de uma das autoras, que é autista, sobre a sua trajetória como mulher autista no ensino superior. Enfatizam, no relato, as práticas capacitistas que sofreu no período da sua graduação, bem como a intersecção que se dá por ser mulher e pessoa com deficiência:

Eu enquanto mulher e com deficiência, considerada como pertencente ao Transtorno do Espectro do Autismo, sofro com a rejeição e incompreensão, pois esses são fatores que dificultam e nos colocam em situações capacitistas, muitas vezes, fazendo-nos duvidar do nosso próprio diagnóstico. Pois, em certas circunstâncias dizem que não tenho cara de autista e em outras é autista demais para determinadas situações, como relacionamentos ou até tentar conquistar independência num novo emprego. Infelizmente, convivo com situações capacitistas até mesmo antes do meu diagnóstico, como a rejeição na infância, devido ao comportamento atípico, ou seja, comportamentos diferentes que podem causar estranheza da sociedade. E mesmo com o diagnóstico de uma equipe multidisciplinar, por várias vezes, foi questionado pelo fato de ser mulher, pois, acredita-se erroneamente que o autismo é comum apenas em homens.

As práticas capacitistas atravessam a vida e a realidade diária das pessoas autistas, me parece, por dois motivos: o primeiro é por legalmente se enquadrarem

na categoria de deficiência, o que destina e estabelece um lugar social que por um lado garante acessibilidade e inclusão social em alguma medida, e por outro, determina socialmente as expectativas circunscritas nos preconceitos estigmatizados da deficiência sobre a pessoa antes dela poder se manifestar em suas potencialidades e individualidade. O segundo, por sua vez, se dá pela atipicidade comportamental e neurológica das pessoas com autismo que caem na ideia de anormalidade e estranheza social.

Essas questões são matéria densa para as reflexões anti-capacitistas que fortalecem a autonomia e o não enquadramento das pessoas autistas nesses estigmas sociais.

Cabe, ao finalizar este capítulo, tornar evidente os principais elementos do debate construído neste capítulo e suas bases epistemológicas.

O autismo sob a generalização do modelo médico foi firmado no paradigma do modelo médico da deficiência, como TEA, o que lhe coloca em um lugar distinto do que se compreende como normal no meio social. Contudo, os tensionamentos do modelo social da deficiência se estabelecem como um paradigma epistemológico outro que desloca a compreensão do autismo para um lugar de diversidade e lhe garante um lugar social.

Com a força do conceito de interseccionalidade, especialmente dos movimentos feministas, o autismo pode emergir do silenciamento social, e a pessoa autista pode saltar da negligência, do não-ser, para uma aspiração de autonomia e colocação de si frente às questões que a ela dizem respeito. Podendo assim, as pessoas autistas, ocuparem um lugar de possibilidade para advogarem e lutarem por suas pautas, sua participação efetiva social e embate contra o capacitismo.

Por conseguinte, as bases epistemológicas, os tensionamentos e elementos que permeiam o presente capítulo e o posterior pretendem abrir um espaço que sustente o tema que será proposto, a saber, o de pensar e investigar o autismo sob o prisma dos modelos médico e social da deficiência, bem como a proposta da neurodiversidade.

Antes, porém, cabe ao próximo capítulo evidenciar um panorama mais aprofundado das relações entre o autismo e os estudos da deficiência nas suas proposições e inflexões como base para o debate central deste trabalho centrado no Autismo no Ensino Superior e seus atravessamentos.

### 3. ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: UM MOVIMENTO DE REFLEXÃO E INFLEXÃO

O percurso epistemológico para a compreensão do autismo parte dos pressupostos psicanalíticos, biomédicos e por fim, sociais. Nesse percurso, a abordagem do autismo, suas definições e categorizações sofrem alterações consideráveis no que tange a base teórica e social da questão e das pessoas que por ela são atravessadas.

No primeiro momento, a diferença comportamental de crianças que se manifestava nas relações sociais, familiares e com seus pares, chamava a atenção dos olhares psicanalíticos para a investigação de algo que tinha por sintoma um comportamento destoante (Silva, Guessier, Nuernberg. 2019).

Com o avanço da psiquiatria e a realocação do autismo para o campo cerebral, neurológico de estudos, toma-se outra abordagem para o tema. Os sintomas autísticos passam a ser medicalizados e tratados como transtornos do desenvolvimento que se aloca inicialmente nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e, a partir da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) de 1980, o autismo passa a fazer parte do Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Rodrigues, 2020; Marfinati e Abraão, 2014).

Contudo, impulsionados especialmente pelos movimentos sociais feministas, o lugar do autismo passa a ser questionado, fazendo os sujeitos autistas tomarem frente para a reflexão e posicionamento frente às abordagens médicas para sua condição. Com um olhar assegurado pelo modelo social da deficiência, ergue-se a argumentação que despatologiza o autismo ao assumir o funcionamento neuro atípico numa sociedade plural, como é próprio do humano.

Pretendo, no percurso que será trabalhado mais aprofundadamente neste capítulo, resultar numa visão do todo, mas especialmente das partes que compõem a trajetória do autismo na ciência.

Tal percurso coexiste com o sujeito autista e que, por vezes, fica desfocado nas definições e tratativas conceituais. Chamo atenção para algo que diz respeito para além da conceitualização do autismo. É fundamental considerar que todos os caminhos que dizem respeito ao autismo são intrínsecos à realidade das pessoas autistas, à sua presença na sociedade e, por conseguinte, ao lugar que lhes é

destinado no meio social.

É, com a pretensão de tornar pulsante neste trabalho, a noção de que ao abordar a conceituação, bases epistemológicas, os marcadores e números para o autismo, trata-se sobretudo da realidade de vida das pessoas autistas e dos atravessamentos que esses elementos causam na vida daqueles sujeitos, nas suas relações subjetivas e coletivas, nos espaços que estão e nos que não estão.

### 3.1 AUTISMO SOB O ENFOQUE DO MODELO MÉDICO

Historicamente, toda condição que se instaura em um corpo, fazendo-o diferente do compreendido como normal, se torna matéria para a medicina e seus desdobramentos. De tal forma, se instaura uma inversão, no mínimo curiosa e bastante cartesiana<sup>2</sup> sobre a ideia de patologia e saúde. Ei-la: a patologia deixa de ser objeto de angústia para o homem e torna-se caminho para a descoberta da recuperação da saúde, como um caminho inverso que chega à condição saudável através da investigação da doença (Canguilhem, 1982).

Isto é, há na noção de saúde e patologia um mesmo estado que diz respeito a condição mais ou menos saudável de um indivíduo. Ao assumir isso, Canguilhem (1982), desarticula o que usualmente é entendido como doente e saudável, ao tomar em conta que alguém doente é alguém em uma condição tão normal quanto alguém plenamente saudável.

Para este trabalho, cabe evidenciar, que essa noção do médico e filósofo entra em detrimento à suposta anormalidade de um corpo com deficiência. Um corpo com alguma condição específica de saúde ocupa o mesmo lugar de um plenamente saudável e é tão normal quanto.

Mais que elementos que se apresentam nos corpos e se tornam matéria para o conhecimento médico, ao se tratar de deficiência, trata-se necessariamente de pessoas, de corpos com realidades, história e afetos singulares.

---

<sup>2</sup> O método desenvolvido pelo filósofo Francês René Descartes (1596-1650) ao tratar da busca pela verdade indubitáveis, consiste em tomar o todo, reduzi-lo até a menor de suas partes e construí-lo novamente, assim, pode-se conhecer a verdade indubitável que habita em tudo que a esse método for submetido. (Landim, 1994)

Singularidade tal, que sofre mutações e atravessamentos no decorrer da história

com cada definição da deficiência que se aplica ao corpo com deficiência.

A história da deficiência é marcada por um caráter inicialmente sanguinário. As pessoas nascidas com alguma deficiência, nos relatos da história da deficiência, eram “abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam e matavam” (Jannuzzi, 2004, p.9). Os que não eram abandonados ou aniquilados, se tornaram ícones de desgraça, bruxaria, e entretenimento em circos (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011). Na idade média, essa prática se cristalizou e fez permanecer a ideia de tragédia pessoal e pejorativa que a deficiência carrega e tenta se desfazer até os paradigmas atuais. (Jannuzzi, 2004).

O autismo, hodiernamente entendido como deficiência pela generalização do modelo médico de tomá-lo, foi referido pela primeira vez pelo médico psiquiatra Leo Kanner em 1940, é apresentado na obra intitulada “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” na qual o psiquiatra relata o estudo feito com onze crianças que apresentavam comportamentos adversos aos normais como isolamento e dificuldades afetivas.

O transtorno “patognomônico” fundamental é a incapacidade da criança de relacionar-se de modo usual com pessoas e situações desde o início da vida.(...) Existe desde o início, uma extrema solidão autista que, sempre que possível, ignora, exclui tudo o que vem do externo (Kanner, 1943, p. 242, tradução nossa)

Nesse período de investigação do autismo pelas vias psicanalíticas, os poucos avanços mensuráveis nos tratamentos efetivos para os autistas faz com que o tema se transfira para o campo dos saberes médicos.

Na edição terceira do DSM, fica evidenciado o distanciamento das definições psicanalíticas do autismo com o surgimento de uma entidade nosográfica<sup>3</sup>, a saber: o autismo infantil, que figura como entidade separada das psicoses infantis. Portanto, o autismo passa a se tratar de um elemento único para investigação e não relacionado com psicoses e delírios.

---

<sup>3</sup> Tratado com explicações ou descrições de doenças.

Na quarta edição, em 1994, o autismo passou a fazer parte dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD).

Os TGD consistiam naqueles transtornos que eram geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância, como a deficiência intelectual ou o TDA/H, mas que envolvia a presença de sintomas na interação social, comunicação e a presença de comportamentos e interesses restritos e estereotipados. Havia cinco subcategorias dentro dos TGD: Transtorno Autista, Transtorno de Asperger, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, cada qual com sua diferenciação interna. (Schimidit, 2017, p.222)

Contudo, em 2013 o DSM-V atualiza e substitui a definição do autismo como TGD e o realoca como Transtorno do Espectro Autista (TEA), fazendo com que nessa versão não se considere mais os cinco subgrupos presentes nas versões anteriores, mas se compreenda numa topologia de três graus que podem variar de leve, moderado a grave. Os sinais, ou sintomas comportamentais são definidos como: atraso na fala, baixo contato visual, ecolalia, alterações emocionais, seletividade alimentar, apego anormal aos objetos (Ferreira, 2021). Mesmo que, acrescento, o indivíduo não precise necessariamente apresentar todos os sintomas.

O termo TEA, “plantado” no vocabulário pelo modelo médico como definição para o autismo, é fortemente generalizado nos contextos em que a pessoa autista fica em evidência.

Na legislação brasileira, a partir de 2012, com a criação da Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012 nomeada de Berenice Piana (Brasil, 2010) , é reafirmada a generalização do modelo médico para o autismo ao acrescentar e se utilizar da mesma conceituação dos manuais e bibliografias do modelo médico, mesmo que nesse período já houvesse discussões com outras categorias e conceitos para o tema partindo do modelo social da deficiência.

A utilização nominal na lei, faz parte da popularização e utilização principal do termo TEA para o autismo. Portanto, no Brasil, para efeitos legais, o autismo é tratado como TEA e é utilizado dessa forma na letra da lei que assegura os direitos das pessoas com deficiência.

O autismo, faz um percurso legal concomitantemente ao de garantias dos

direitos das pessoas com deficiência. Mesmo que, por um lado, a apropriação ultimado autismo ainda não esteja consolidada em um campo de estudo específico, esses indivíduos são entendidos como pessoas com deficiência para todos os fins legais.

Na educação, se evidencia o percurso legal de atribuição de direitos e garantias iniciadas no Brasil, efetivamente, após a constituição de 1998 com o surgimento das discussões da universalização da educação e da política de Educação Inclusiva a ser implementada em todas as escolas do país (Nunes, Azevedo e Schmidt. 2013).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (Brasil,2007) determina que alunos com e/ou altas habilidades e alunos com deficiência em geral, frequentem as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com o avanço nas políticas públicas em garantir a presença das pessoas com deficiência nas escolas, foi constatado pelo Censo Escolar do Ministério da Educação um aumento significativo desse público nas classes regulares e especializadas no cenário nacional. Em 2006, havia 2.204 alunos com esse diagnóstico (TEA, outras deficiências) inseridos em escolas regulares; em 2012, esse número aumentou para 25.624 (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013).

Especificamente, para o TEA, foram elaboradas três leis sob a lei geral brasileira de Inclusão de 2015, Lei N °13,146 de 06 de julho de 2015, que tramitou no Congresso Nacional por 15 anos. A criação da Lei n.º12.764 de 27 de dezembro de 2012 determinou os direitos e acessos às terapias e tratamentos após diagnóstico de TEA. Em seguida, a lei Romeo Mion, n.º 13.977, de 8 de janeiro de 2020, institui a carteirinha TEA (CIPTEA)<sup>4</sup> garantindo maiores direitos às pessoas com TEA. Como, por exemplo, assento preferencial no transporte público e acesso às vagas para Pessoa com Deficiência (PCD) no mercado de trabalho (BRASIL, 2020).

A seguir, trago um exemplo de carteirinha CIPTEA elaborada e utilizada pelo município de Cajamar–RJ. Convém esclarecer que não existe um padrão nacional para a carteirinha.

**Figura 1** – Exemplo de carteirinha para identificação de Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA do município de Cajamar–RJ



Fonte: Prefeitura de cajamar (2015); link: [Cajamar cria a carteira de identificação para pessoas com deficiência e com transtorno do espectro autista – TEA e outros – Notícias](#) acesso em:

05/09/2023

#ParaTodoMundoVer:<sup>1</sup> quadrado azul-claro, com duas faces da carteirinha para TEA que se sobrepõem ligeiramente. A superior quadrada, azul com o símbolo TEA que é um laço feito de quebra-cabeças coloridos ficando a direita, e ao lado esquerdo dados da prefeitura de Cajamar. Abaixo, a frente da carteirinha azul, com a foto do usuário à direita e à esquerda dados do usuário. Uma faixa estreita amarela com números úteis de telefone na borda inferior.

Recentemente, em 17 de julho de 2023, sob a Lei N° 14.624, foi promulgada uma alteração na Lei Brasileira de Inclusão implementando o cordão de girassol para simbolizar deficiências ocultas como TEA e Transtorno de déficit de atenção, hiperatividade (TDAH) entre outras.

Destaco a seguir um exemplo de cordão de girassol a ser utilizado no território nacional para identificar as deficiências ocultas.

**Figura 2-** Cordão de Girassol para identificar pessoas com deficiências ocultas.

<sup>1</sup> A iniciativa #ParaTodoMundoVer, tem em vista garantir que imagens não lidas pelos leitores de tela possam ser acessíveis às pessoas com deficiência visual. Dessa forma, o leitor lê a descrição da imagem proporcionando maior acessibilidade e Inclusão.



Fonte: Site Guia de rodas(2023) Link:[Para que serve o cordão de girassol? - Guiaderodas](#)

Acesso em 05/09/2023

#ParaTodoMundoVer: fundo branco. Um cordão verde disposto em formato de letra “e” com flores de girassol de diversos tamanhos e toda sua extensão. Na ponta direita uma presilha prata fixada por uma argola.

O percurso que o autismo trilha, após as abordagens psicanalíticas, permanece na área médica e se generaliza para todas as tratativas e abordagens sobre o tema e sobre as pessoas autistas. Termos como distúrbio, déficit, transtorno, são os mais comuns nas abordagens textuais para o autismo (Wuo, Yaedu e Wayszceyk, 2019). Reafirma-se, portanto, intensamente o lugar que o autismo, entendido enquanto transtorno (TEA), ocupa na sociedade em geral.

Contudo, a partir dos Estudos da Deficiência surge um importante ponto de inflexão para o autismo e suas abordagens. O modelo social da deficiência desloca as compreensões da deficiência e, por conseguinte, do autismo e propõe a abordagem do modelo social da deficiência como ponto de reflexão sobre o tema.

### 3.2 AUTISMO SOB O ENFOQUE DO MODELO SOCIAL

O paradigma científico moderno se estabelece epistemologicamente por volta dos séculos XV e XVIII nas figuras centrais da Filosofia e do pensamento científico nesse período, como Descartes e Kant. Suas teorias filosóficas expressam a soberania da razão e dos seus procedimentos como meios para a dominação das emoções e adaptação e transformação ao desconforme no

humano. Portanto, a associação intensa que o positivismo e a soberania da razão tem com a ideia de patologia, instaura no corpo com deficiência um problema a ser resolvido (Bisol, Pegorini, Valentini. 2017).

Nesse prisma, a questão da deficiência entra em foco como elemento que rompe com os padrões epistemológicos já citados e tensiona o lugar de patologia para tudo que não está consoante com a razão e que se aplica ao corpo com deficiência, definindo o seu lugar e sua posição social.

Toma forma, no debate sobre a deficiência, o modelo social da deficiência. Segundo Mello, Nuernberg e Block (2014), os estudos da deficiência despontam como um potente campo interdisciplinar para refletir e compreender o fenômeno da deficiência interdisciplinarmente.

Tal campo de estudos visa entender a deficiência não como tragédia pessoal, pertencente inerentemente ao corpo que ela habita, mas sim a construção social sobre a diferença que se estabelece nos corpos de determinadas pessoas. Essa forma de pensar e abordar a deficiência tensiona como se entende a pessoa com deficiência e gera, segundo Oliveira (2011, p. 146) “uma revolta que contestou a cultura ocidental em seu âmago: a racionalidade”.

O modelo social entra como uma forte crítica ao positivismo, ideais iluministas de ordem e homogeneidade, bem como aos fundamentos do modelo médico que atribuíram à deficiência uma característica de caráter pejorativo e incompatibilidade social ao corpo com deficiência. Acentuo, portanto, o rompimento com a ideia de ajustar o diferente ao meio social, e abre espaço para repensar o meio social e suas normatividades ao existir com o diferente.

Enfatizo ainda, que nesse processo de tensionamento e rompimento, os movimentos feministas têm papel decisivo para os Estudos da Deficiência e seu fortalecimento como campo de estudo (Diniz, 2003), por ser decisivo para o fortalecimento do movimento das pessoas com deficiência, uma vez que, as mães dessas pessoas faziam da sua voz coro para seus filhos com deficiência.

A relação que se estabelece entre esses dois campos é instaurada pelo fator de opressão que se direcionam a essas minorias históricas. A interseccionalidade que soma, mas não homogeniza as lutas das minorias como de raça, gênero, sexo

e deficiência, que será melhor explicitado no próximo capítulo, é um fator

fundamental nesse debate.

Com isso, opto por abordar aqui a relação entre os movimentos feministas e a questão da deficiência, sob a justificativa da profunda relação de ambos movimentos por compartilharem de uma significância maior que as suas próprias circunstâncias. Como afirma Garland-Thomson (2002, p. 18), “gênero e deficiência são formas de significar relações de poder; a identidade humana é múltipla e instável, e toda análise e avaliação têm implicações políticas.”

Dado o entrelaçamento entre os Estudos da Deficiência e os Estudos Feministas enquanto movimentos de não opressão, destacam-se três elementos que justificam esse entrelaçamento e fortalecem também outros movimentos, como de raça e gênero, que se assentam sobre a mesma prática política e intelectual. Ei-los:

1. porque os estudos sobre deficiência partem do mesmo pressuposto político e teórico do feminismo - o de que a desigualdade e a opressão contra grupos vulneráveis devem ser combatidos - e 2. porque o início da estruturação dos estudos sobre deficiência pautou-se largamente no modelo analítico dos estudos de gênero que supunham a diferenciação entre sexo (natureza) e gênero (social), o que, no campo da deficiência, passou a ser compreendido como a diferença entre lesão (natureza) e deficiência (social). (3.) Além disso, vale mencionar o fato de que praticamente inexistente produção intelectual sobre o tema no Brasil, sendo o tema da deficiência restrito a áreas técnicas da biomedicina, da psicologia do desenvolvimento ou da educação especial. (Diniz, 2003, p. 01.)

Os elementos que fortalecem, portanto, a conexão entre os Estudos da Deficiência com os estudos feministas culminam em criar o potente conceito de interseccionalidade que trata da mesma ideia de combate às opressões aos grupos vulneráveis e aprimora os debates e as pautas de tais grupos como já foi tema do capítulo anterior.

O modelo social da deficiência que carrega uma profunda relação interseccional com os movimentos sociais e políticos, mesmo que cada um com sua especificidade, tomam espaço para as compreensões divergentes às usuais e tradicionais no que se refere à crítica social e a normatividade do corpo e do intelecto. Há, me parece, um delicado, porém profundo cisma nas compreensões do meio social e da diversidade das pessoas que o compõe. Tal cisma é constantemente movimentado entre as forças tradicionais, positivistas em atrito com as forças da diferença.

Nesse processo, a ampliação dos debates desconstruídos ou invertidos de lógica nos discursos sobre o corpo e suas condições, surgem espaços para novas compreensões do corpo e suas pluralidades. Uma delas, a neurodiversidade, que descrevo a seguir, ocupa esse lugar das forças da diferença em atrito e na consolidação de outras abordagens do sujeito, especificamente, o objeto principal deste capítulo, da pessoa autista.

### 3.3 NEURODIVERSIDADE: O SER AUTISTA

O autismo, ocorrendo em certa redundância justificada pela intenção de marcar os momentos principais, passa por um processo de deslocamento do campo psicanalítico para o campo médico, abandonando as explicações causais que firmavam o autismo na teoria das relações objetais no social e familiar, sustentadas especialmente por Leo Kanner (1894-1981).

Tendo os movimentos sociais e acadêmicos no decorrer dos anos 1960 influenciando a inclusão do autismo, em 1980, no grupo de transtornos do desenvolvimento, separando, no DSM III, do grupo das psicoses infantis. O autismo, passa a ocupar outro lugar nos Estudos da Deficiência a partir das definições, primeiro como TGD e depois como TEA, ingressa em um debate importante, o do corpo com deficiência.

As definições do autismo são perpassadas para além das conceituações gerais, por formas de compreensão do corpo e suas circunstâncias, bem como na ação prática desse corpo no meio social. O corpo que não se enquadra no esperado nomeado como normal, passa a ser privado de autonomia e participação social num processo “biológico determinista” (Marco, 2020) que se perpetua na história da deficiência, primeiramente como prática de eliminação total desses corpos e depois como formas capacitistas da formatação social.

Contudo, em respostas à corponormatividade e o determinismo biológico, movimentos políticos autistas tensionam o debate em uma composição entre cura do autismo e a não patologização do autismo.

A neurodiversidade surge como uma possibilidade de identificação da pessoa autista que foge a ideia patológica bio determinista:

(...) o conceito “neurodiversidade” tenta salientar que a “conexão neurológica” (neurological wiring) atípica (ou neurodivergente) não é, como vimos, uma doença a ser tratada e se for possível curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras). Eles são “neurologicamente diferentes”, ou “neuroatípicos”.(Ortega, 2009, p. 72)

O movimento autista, portanto, busca se definir não como um corpo patológico, mas sim como neurologicamente diferente, derivando do conceito de neurodiversidade.

Essencialmente, o paradigma da neurodiversidade dialoga com os Estudos da Deficiência, o que lhe dá um prisma argumentativo sobre a deficiência a partir de como a sociedade se organiza e não unicamente da pessoa com deficiência. O deslocamento do objeto principal, a deficiência, a que se direciona os Estudos da Deficiência, segundo Oliver (1996) está na formatação social que a ideia de deficiência é unicamente da pessoa, quando, na verdade, é do ambiente a incapacidade de acolher o indivíduo com alguma característica atípica.

Com isso, a neurodiversidade enquanto movimento de justiça social (Housing, 2008), passa por algumas dificuldades no que se diz respeito a sua aceitação no social. Para o autismo, umas das principais críticas que se levantam à neurodiversidade, é que ela se aplica apenas aos autistas de alto desempenho, ou de grau de suporte um segundo definição do DSM-V.

Contudo, dado o deslocamento já citado, a neurodiversidade não se direciona apenas a um grupo de autistas, mas sobretudo à sociedade que atribui a um grupo e não a outro a capacidade de falar por si e acessar espaços e realidades no meio social.

Para Araujo e Silva (2023) a neurodiversidade além de um espaço que afirma a pluralidade humana, é também um intenso campo de estudo que está ao passo dos avanços tecnológicos que compreendem os deslocamentos sociais e conceituais necessários para as pautas da inclusão e da diversidade.

Asseguram ainda, os autores, que as críticas à neurodiversidade fundamentam-se nas ideias e na generalização do modelo médico da deficiência, dificultando os avanços epistemológicos e científicos para o tema.

Por ter como pressuposto a validade de todas as formas de diversidade neurológica e a aceitação natural dessas realidades como parte de pluralidade humana (Walter, 2012), a neurodiversidade fundamenta o discurso da não

patologização do autismo e na quebra da naturalização das práticas de não inclusão como a segregação e o capacitismo que decorrem dos discursos que dificultam o acesso ao social.

Um conflito que se estabelece com importância no campo do autismo sob o enfoque da neurodiversidade é a tentativa de cura que habita na área do modelo médico impulsionado especialmente pelas famílias de pessoas autistas<sup>5</sup>, em especial do grau dois e três, cujos indivíduos apresentam, em geral, deficiências intelectuais e deficiências físicas atreladas em alguma medida ao autismo.

Teorias como a Análise do Comportamento Aplicado (ABA-*Applied Behavior Analysis*) ganharam força nessa esteira pró cura e continuam sendo uma das terapias de primeira linha para crianças autistas, após o diagnóstico. Tal teoria consiste em uma organização de programas em nível comportamental sobre demanda de hábitos naturais não desenvolvidos. “Os programas incluem frequentemente as habilidades verbais e de comunicação em níveis de intensidade da intervenção semelhantes aos destinados às habilidades cognitivas e acadêmicas e às dificuldades de comportamento” (Amato; Fernandes, 2013, p. 290).

Por outro lado, autistas de alto desempenho<sup>6</sup>, em sua maioria, sustentam a inviabilidade da ideia de cura para o autismo por entenderem a si próprios como neuro típicos, frente a população não autista em geral que se enquadra na neuro tipicidade.

A compreensão do autismo como neurodiversidade ou como patologia ultrapassa as medidas práticas como as relacionadas ao tratamento ou abordagens outras. Elas apontam para a identidade do indivíduo. O autismo, na literatura que acentua a relevância da neurodiversidade, assinala que “o transtorno remete a uma questão identitária. Autismo não é alguma coisa (uma doença) que se ‘tem’, mas algo que se ‘é’.” (Ortega, 2008, p. 485).

Bliacheris (2022), ao relatar em seu ensaio as experiências de paternidade para o autismo, narra e enfatiza a patologização da pessoa autista e a substituição da sua identidade pelo diagnóstico.

Uma das consequências desse processo de formação (não inclusiva) da representação do seu filho é que ele se transforma em um diagnóstico ambulante. Isso <sup>5</sup> Na década de 1990 as famílias de autistas reforçaram os movimentos pró cura, especialmente acolhidas pela linha Behaviorista da psicologia moderna e nos métodos de

condicionamento de comportamento que enquadram os indivíduos à normalidade comportamental. Porque para muitos ele havia se transformado em apenas um autista. Suas ricas e complexas facetas foram reduzidas a um diagnóstico ambulante, quase como um robô destituído de vontade própria e cujos atos não seriam mais explicados por sua personalidade, mas pelos especialistas (Bliacheris; 2022, p.38).

Portanto, a neurodiversidade trilha uma construção identitária para o autismo, distanciando da ideia patológica e aproximando da pluralidade humana, tomando em conta as especificidades e realidades de cada indivíduo, mas que é também parte de uma comunidade que se fortalece e fala por si, como na icônica expressão “Nada sobre nós, sem nós” (Charlton 2000), lema escolhido pelas pessoas com deficiência desde 1970 como posicionamento político de seus corpos e sua identidade.

A neurodiversidade, com isso, se direciona a um elemento central, não apenas nos estudos do autismo a partir dos Estudos da Deficiência, mas sim ao corpo enquanto entidade de diferentes dispositivos, mas que no caso de um corpo que foge ao normal é sempre um corpo marcado para padecer nas suas instituições.<sup>7</sup> (Foucault, 1975).

O lugar que o corpo passa a ocupar nas últimas décadas com as construções sociais e políticas do feminismo e pós-colonialismo fica marcado de forma indelével pela Filosofia foucaultiana, que se direciona às relações de poder que a modernidade consagra (Martins, 2016).

O lugar que o corpo passa a ocupar nas últimas décadas com as construções sociais e políticas do feminismo e pós-colonialismo fica marcado de forma indelével pela Filosofia foucaultiana, que se direciona às relações de poder que a modernidade consagra (Martins, 2016). O corpo deixa de ser apenas matéria e passa a ser expressão como corpo social. Consequentemente, para a neurodiversidade, fica marcado o lugar do corpo autista nesse espaço social. Um corpo diverso e não doente.

Por fim, a compreensão da pessoa autista como uma pessoa neuro típica influencia diretamente a realidade dessas vidas e dos lugares no social que ocuparão.

Os atravessamentos que a generalização do termo TEA e os embates entre a cura e a despatologização do autismo e a definição como indivíduo neuro

divergente culminam, e por vezes de forma invisível, na vivência diária das pessoas autistas.

---

<sup>6</sup> Autistas de alto desempenho eram diagnosticados com Síndrome de Asperger, como era definido nas edições do DSM III e DSM IV. Porém, nas edições seguintes não se aplicou essas definições, mas sim graus de complexidade da pessoa com autismo.

## 4. EDUCAÇÃO ESPECIAL E AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR

Dadas as definições e tensionamentos que foram objeto dos capítulos anteriores acerca dos modelos epistemológicos da deficiência e suas concepções voltadas para o autismo. Bem como o fortalecimento das pessoas com deficiência pela via da interseccionalidade e a importante luta anti-capacitista, permeia meus pensamentos a questão de quais seriam os espaços que o autismo e a pessoa autista ocupam nos ambientes que frequentam na sua realidade diária.

A busca por entender e se localizar dentro dos estudos da deficiência, sua gênese e suas práticas, chama a uma reflexão que tem ganhado corpo nos debates sobre a inclusão na área da educação, dado o direito de toda pessoa com deficiência ter acesso à educação e à escola integral, como define a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015.

Considerando que, para esses fins, a pessoa autista é entendida como pessoa com deficiência, e considerando as ideias de inclusão e acesso à educação universal, que são os objetivos das leis sobre inclusão no Brasil, me pergunto: há pessoas autistas no ensino superior? E ainda, há políticas públicas para ingresso e permanência desses indivíduos? Para tanto, tenho em vista situar nesse contexto as nuances que permeiam a vida da pessoa autista nos espaços acadêmicos.

Em um primeiro momento estabeleço os principais marcos da educação inclusiva seguido de um aprofundamento específico nas pesquisas sobre estudantes autistas no ensino superior.

### 4.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Tomo como princípio a educação assegurada pelo estado, mesmo que de formas distintas, desde a constituição de 1988, bem como as diversas atualizações e emendas nas leis a favor da inclusão que versam sobre a educação das pessoas com deficiência.

---

<sup>7</sup> Para a teoria foucaultiana, a instituição pode ser tanto estatal quanto privada. A família é uma instituição privada nesse contexto. (Bonassi, 2021)

A composição do percurso de fortalecimento das lutas das pessoas com deficiência e dos acessos à cidadania é marcado por muitos momentos importantes e pelos quais, pode-se observar relevantes políticas públicas e diretrizes direcionadas à inclusão. Em 3 de julho de 1973, por meio de decreto, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), demarcando o atendimento às pessoas excepcionais (termo de uso na fundação do centro). O CENESP tinha por objetivo auxiliar entidades como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, fundada em 1954, na “racionalização de esforços, incentivando suas iniciativas e prestando assistência técnica total e financeira quando necessário” (BRASIL, 1974, p. 05).

É interessante destacar que, nesse período, as ambivalências no campo social e político se demarcavam nas definições das políticas educacionais e de assistência, como descreve Kuhnen (2016, p.334) em sua pesquisa a respeito das concepções políticas relativas às definições de educação especial no Brasil:

Em termos de concepção de subjetividade, em consonância com os interesses do movimento do capital, nesse momento histórico os documentos difundiam a defesa de uma homogeneização das singularidades e, ao mesmo tempo, de uma seletividade social para favorecer a ascensão cultural dos mais aptos.

Ressalto, portanto, que a concepção de deficiência era voltada para uma ideia de separação social por capacidade e criavam-se, com a força do estado, meios e espaços para separar as pessoas com deficiência e supervalorizar as “normais”.

Contudo, mesmo sob um olhar crítico desses processos, é importante destacar que mesmo de forma segregacionista, foi por esses espaços que as pessoas com deficiência puderam emergir do anonimato e, sob forças contrárias, puderam pleitear avanços como os que hoje conhecemos.

No ano de 1988, por sua vez, com a proclamação da Constituição da República Federativa do Brasil, foi garantida a igualdade de acesso à educação, abrindo espaço para as pessoas com deficiência acessarem o ensino público, contudo, sem obrigatoriedade.

Nesse período, a concepção de deficiência estava definida como

incapacidade ou como a impossibilidade temporária ou permanente de executar determinadas tarefas, como decorrência de deficiências, interferindo nas atividades funcionais do indivíduo (BRASIL, 1994) reafirmando a tese do modelo médico que estava a serviço de um modelo produtivista e capitalista.

Outro importante marco para a educação especial no Brasil foi a declaração de Salamanca, em 1994, que reforça as ações para uma educação inclusiva para todos. Bueno (2006, p. 16) destaca o fracasso das políticas educacionais em todo o mundo, “e que é preciso modificar tanto as políticas quanto às práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado”, caracterizando-se como um importante passo para repensar a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas e a própria concepção específica das pessoas com deficiência.

Já na Lei de Diretrizes e Bases Da Educação (LDB), a Lei n. 9.394/96 de 1996, foi assegurado o ingresso e o direito à escolarização das pessoas com deficiência nas escolas regulares, garantindo que as pessoas com deficiência alcancem seus direitos de cidadãos (Carvalho, et al. 2017).

Atualmente, sob a base da LDB de 1996, a oferta de educação especial nas escolas regulares se define como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013, p. 16). Tornando-se um importante marco para as discussões da inclusão escolar.

Há um avanço considerável após a promulgação pela Organização das Nações Unidas (ONU) da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), que impulsiona mundialmente diretrizes para a inclusão. Importante destacar que há uma fundamentação epistemológica no modelo social da deficiência na promulgação, como afirma Silva. et al. (2020, p.02):

(...) nessa convenção, consolida-se o termo “pessoa com deficiência” [...] por estar em consonância com a compreensão de deficiência na perspectiva do modelo social e em contraposição ao modelo médico, concebendo a deficiência como uma construção histórica e social, perspectiva esta, base desta pesquisa

Com isso, destaco alguns artigos que julguei centrais na citada convenção e que garantem de forma sintética uma suficiente compreensão das

responsabilidades dos países participantes.

No artigo primeiro da convenção, intitulado “Propósito”, são evidenciadas as ações primeiras da convenção em prol das pessoas com deficiência que consistem em “assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (Brasil, 2007, p. 17).

Em seguida, no artigo quinto, intitulado “Igualdade e não discriminação”, no item segundo, a convenção obriga os estados partes a proibirem “qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo.” (Brasil, 2007, p.19).

No artigo 19º, intitulado “Vida independente e inclusão na comunidade”, fica acordado que “os Estados Partes desta Convenção reconhecem o igual direito de todas as pessoas com deficiência de viver na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas”. E no parágrafo “b” a garantia de acesso aos espaços públicos sem discriminação ou segregação (Brasil. 2007, p.26).

Por fim, no artigo 24º intitulado “Educação”, os estados partes acordam a plena garantia à educação em “todos os níveis”(Brasil. 2007, p. 28). E ao finalizar o capítulo, fica destacado o acordo de garantias ao Ensino superior e profissionalizante a todas as pessoas com deficiência.

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições (Brasil, 2007, p.29).

Demarcando, portanto, a democratização do acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior e espaços de educação.

Boroni (2008, p. 16) escreve no prefácio da edição comentada brasileira da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que, após o marco dessa convenção, todas as pessoas com deficiência são conclamadas a “serem agentes de sua própria história, exigindo a garantia dos seus direitos”. Garante, ainda, que tanto a convenção quanto o documento que prefacia são instrumentos potentes para a luta pela inclusão social e pelos plenos direitos dos cidadãos das pessoas com deficiência.

Contudo, para Silva e Oliveira (2023) que se propuseram analisar o cenário da educação de Ensino Superior para pessoas com deficiência, reafirmam a tese de que a falta de políticas institucionais eficazes continua sendo um grande desafio para garantir a inclusão completa de estudantes com necessidades especiais no ensino superior.

Mesmo que, por um lado, haja o encorajamento e a propulsão para pessoas com deficiência se inserirem nos espaços e se fazerem estar e ouvir, as barreiras que se erguem a cada passo, se tornam cada vez mais sólidas. “A ausência de políticas institucionais efetivas” (Silva e Oliveira (2023, p.348), bem como a não participação desses sujeitos na construção dessas, são elementos que denunciam a ainda tímida, inclusão no Ensino Superior.

Tendo essa lacuna em vista, entre o incentivo às pessoas com deficiência e a não efetivação das ferramentas e manutenção dos espaços físicos e políticos, Pereira e Souza (2023, p.49) apontam para uma “mudança de paradigma na formação docente e nas práticas pedagógicas” como pressuposto para a inclusão das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino e sobretudo no Ensino Superior.

Tendo feito uma moldura contextual da educação no início deste capítulo, bem como explicitado a convenção supracitada e as proposições trazidas, retomo o tema norteador deste trabalho, o autismo, entendido como deficiência para as finalidades cidadãs e, por sua vez, participe de todas as conquistas das pessoas com deficiência no âmbito social.

Especificamente, o autismo, em 2012, é incorporado na esteira da deficiência pela Lei n.º 12.764/2012 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - que garante os acessos das pessoas diagnosticadas com TEA a acessarem os mesmos direitos das pessoas com deficiência.

Entretanto, ao observar as estatísticas específicas para as pessoas com TEA no ensino brasileiro, mesmo com os esforços crescentes na adoção de políticas públicas direcionadas à inclusão e ao ingresso na escola que gerou o aumento das matrículas das pessoas com deficiência, há uma lacuna na efetivação dessas políticas no que diz respeito à continuação dos estudos nos níveis superiores.

Martins, Leite e Ciantelli (2018) demonstram essa falha na comparação

com a população geral universitária matriculada nas Instituições de Ensino Superior (IES): pessoas com deficiência representam menos de 1% (0,4% em 2015) do total de matrículas. Quanto ao número de matrículas especificamente de pessoas com TEA, a representação numérica se torna ínfima, contudo necessária a descrição:

No Censo referente ao ano de 2016, havia 546 estudantes no ensino superior com TEA, correspondendo a um total de 614 matrículas, independente da condição de matrícula (matriculado, desvinculado, trancado, falecido, formado). Com a imputação dos dados dos anos anteriores, o número de estudantes com TEA em 2016 subiu para 1.217 alunos únicos e 1.368 matrículas. Do total de alunos únicos, 73,2% (891 – com imputação) e 52,4% (286 – sem imputação) se identificaram com Autismo Infantil; 29,6% (360 – com imputação) e 49,6% (271 – sem imputação) se identificaram com Síndrome de Asperger; e 2,8% (34 – com imputação) e 2,0% (11 – sem imputação) foram registrados com ambos os diagnósticos. (Martins, Leite e Ciantelli, 2018, p. 03)

Em seguida, o Censo de 2019 evidencia um aumento no número de matrículas no ensino superior, tanto presencial quanto a distância, um total de 4,018 pessoas com TEA em um universo de 8,5 milhões de estudantes de ensino superior. (Simão. 2023; Barbosa, Gomes. 2019)

Um dado importante, que pode justificar em alguma medida a pouca presença das pessoas autistas no ensino superior é não haver políticas públicas de ações afirmativas para pessoas com TEA, isso gera um cisma social na comunidade de autistas pôr, em geral, apenas autistas de grau 01 terem condições para acessar os níveis de graduação e pós-graduação (Shibuta, et al. 2018).

#### 4.2 INCLUSÃO DE PESSOAS AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR E SEUS NUANCES

São relevantes os avanços na educação inclusiva no Brasil por meio das

políticas públicas de ingresso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares e espaços acadêmicos. Contudo, ao direcionar a atenção aos estudantes autistas que ingressam e permanecem no ensino superior me deparo com a sub representação dessas pessoas, tanto em pesquisas quanto em dados da sua existência nesses espaços de ensino.

Sanches e Freitas (2020) ao fazerem uma pesquisa bibliográfica que versa sobre os estudantes autistas no ensino superior destacam o aumento de matrículas de pessoas autistas no ensino superior, evidenciando a necessidade não apenas de pensar a inclusão desses indivíduos mas também potencializar pesquisas que versem sobre esse tema.

Contudo, destacam como dificuldade principal a falta de dados e pesquisas que tratam do assunto e a importância de uma investigação que dê conta da plausibilidade da efetiva educação inclusiva para autistas no ensino superior.

Silva, (2020) faz um importante aprofundamento do perfil da pessoa autistas no ensino superior brasileiro e destaca que mesmo com a fragilidade dos dados oficiais, que denunciam a pouca atenção do poder público para com o público autista, chega a conclusão de “que em sua intersecção podem produzir situações de desigualdades em maior ou menor grau e barreiras de acesso e permanência no ensino superior.” (Silva, 2020, p.07).

Uma vez que, ao analisar o perfil desses estudantes, elementos como gênero, raça e classe social se sobressaltam como elementos que influenciam tanto a presença no ensino superior, sendo em sua maioria pessoas de classe média alta e brancas, quanto às pesquisas que, em sua maioria, tratam do autismo apenas no sexo masculino.

Aguilar e Rauli (2020), Professoras que tomaram relatos de sete estudantes autistas para uma pesquisa que visa compreender as dificuldades de inclusão das pessoas autistas, descrevem primeiramente que a transição entre o ensino médio e o ensino superior gera estresse para os jovens em geral, tanto mais aos autistas por terem características específicas que não são atendidas pela universidade no seu ingresso.

Relatam, ainda, que a estrutura universitária (física e pedagógica) e o corpo docente estão pouco preparados para a presença de pessoas autistas na suas classes, gerando então um desconforto por parte do docente e uma dificuldade de permanência para o aluno autista.

Ao analisarem os relatos colhidos dos estudantes, subdividiram em 12 seções, destas, destaque e discurro brevemente sobre as três que me pareceram mais relevantes para este trabalho, sob a justificativa de terem aspectos importantes sobre a realidade individual da pessoa autista e sua relação com o meio universitário. São as três: a primeira o estigma em relação ao diagnóstico, a segunda adaptação didático-pedagógica e a terceira, desconhecimento do tema.

Na seção do estigma, os entrevistados relatam as falas capacitistas em relação ao seu grau intelectual. Como o perfil do estudante universitário autista não corresponde ao estereótipo geral, relacionado à deficiência intelectual, as tendências à exclusão pela associação às simulações de autismo ou questões psiquiátricas são recorrentes (Goffman, 1998). E ainda, com o estigma, o autista se sente exposto como relata um dos participantes da pesquisa: “As pessoas olham como se eu fosse um bicho do zoológico. É difícil” (Aguilar e Rauli, 2020, p. 11).

Já na seção sobre a adaptação didático-pedagógica, as autoras e os participantes destacam as infelizes tentativas de adaptar as aulas e as avaliações para a realidade das pessoas autistas que são específicas e não gerais por fazerem parte do TEA. As pesquisadoras apontam, segundo os relatos, a necessidade de maior disposição de tempo e diminuição das possíveis ambiguidades nas avaliações com perguntas não objetivas. Contudo, a área pedagógica ainda carece de formas e métodos mais assertivos para a inclusão como um todo.

Por fim, o desconhecimento por parte da comunidade acadêmica nas universidades foi um tema que permeia os relatos dos participantes. Os entrevistados relatam a generalização da ideia de autismo como deficiência intelectual ou psicopatologia, influenciando no tratamento e acolhimento diário das pessoas autistas.

Por sua vez, Camaliente, Rocha e Kondo (2021) ao fazerem uma revisão integrativa de literatura nas áreas da saúde e educação, constatam novamente a lacuna nas pesquisas voltadas ao autismo no ensino superior.

Os autores selecionaram um total de 33 artigos, após a exclusão pelos critérios: abordar a inclusão em nível superior; estar direcionado aos estudantes universitários com TEA; estar relacionado a estudos que contemplem o Instituto de Ensino Superior (IES); estar escrito em Língua Portuguesa. Foram, por sua

vez, excluídos os seguintes estudos: artigos repetidos entre as bases de dados consultadas; artigos de revisão de literatura; artigos que se referiam a outros estudantes públicos-alvo da Educação Especial, sem ser exclusivamente estudantes universitários com TEA.

Utilizaram as bases de dados do Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No ano de 2020 sob os seguintes descritores: ensino superior, educação superior, universidade, autismo, transtorno do espectro autista, transtorno autístico, combinados entre si. Justificam, então, a lacuna de pesquisas pela atualidade dos temas autismo e inclusão de pessoas autistas no ensino superior.

Oliveira, Santiago e Teixeira (2022) afirmam na sua pesquisa realizada na Universidade Federal de Goiás com um aluno autista e seu monitor, um docente e a equipe de acompanhamento psicopedagógico da instituição, a importância da formação do corpo acadêmico como um todo para garantir a boa formação e a permanência do estudante autista na universidade.

Ao relatarem a exitosa experiência de disporem de um monitor, colega de curso para o aluno autista, como meio para auxiliá-lo nas dificuldades que apresentava, como de cumprir prazos, das burocracias na universidade e das demandas gerais que o Ensino Superior exige dos alunos, foi possível garantir resultado e qualidade de vida e estudo para o aluno.

Outro fator interessante, destaque, na pesquisa dos professores, é o apelo pela abertura às possibilidades diversas pelas quais o aluno autista pode se fazer partícipe das aulas.

(...) defendemos a importância de os cursos de graduação abrirem espaço para que o aluno com TEA possa se colocar como sujeito pensante e sensível, para que possa externalizar, de alguma forma, suas dificuldades, seja por meio da escrita, da arte, ou de qualquer outra forma de expressão que, de alguma maneira, expresse quem ele é e como se sente (Oliveira, et al. 2022, p. 19).

De fato, a diversidade de formas de ser, pensar e se expressar são elementos importantes que deveriam ter espaço de expressão no meio universitário. Pode-se tecer uma crítica a forma e a formatação e a hierarquização das classes e dos saberes que não comportam a diversidade humana não apenas de expressão pessoal, mas também de expressão social, o que daria um novo

modo de olhar o ensino e as formas de inclusão.

Nessa esteira da capacitação e de ações de inclusão mais efetivas, Melo, Constant e Ferreira (2023) buscaram analisar o processo de acesso e permanência de estudantes autistas no ensino superior conforme as pesquisas presentes nas bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) resultando, após critérios de exclusão na análise de cinco estudos.

Os autores destacam os pontos facilitadores e dificultantes do acesso e permanência das pessoas autistas no ensino superior como: os facilitadores é a criação de núcleos de acessibilidade como órgãos institucionais que facilitam o acesso à informação e meios para a efetiva permanência dos estudantes, uma vez que nesses núcleos encontram suporte para as mais diversas questões que se lhe apresentam no dia a dia nas universidades.

Destacam ainda a disseminação do tema autismo como um fator relevante para a melhor compreensão social das pessoas autistas e suas particularidades, uma vez que, sem conhecer coisa alguma do tema, e mesmo com os pré conceitos que orbitam o autismo, é necessário um olhar com menor estranheza para os autistas e pode suscitar a curiosidade em conhecer melhor a temática.

Com negativos, por sua vez, destacam a falta de pesquisas qualificadas sobre o tema, o que acarreta na não qualificação do tema para o acesso geral da população. Bem como, a falta de qualificação específica para os docentes atenderem as demandas específicas do autismo.

Por fim, destacam a importância de pesquisas voltadas para essa temática nas instituições de Ensino Superior, tomando em conta que tais pesquisas e processos de capacitação e formação de docentes e demais comunidade acadêmica agregam e fortalecem os processos de inclusão com um todo.

Com isso, sob esse breve panorama, salta aos olhos a pouca presença das pessoas autistas nas universidades é, me parece, um elemento importante de reflexão acerca da escuta dessas pessoas para a elaboração das políticas públicas. A voz dessas pessoas não ecoa nos corredores das universidades de forma suficiente para chegar ao poder público.

Para que definições que afetam as suas realidades diárias tanto nas instâncias estaduais e federais, é preciso impulsionar e dar possibilidades de fala

para esses indivíduos, bem como somar, não sobrepor, as pautas de inclusão e nos movimentos de políticas afirmativas nas universidades.

## **5. DO PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo, abordo os principais elementos que norteiam as bases metodológicas da pesquisa a qual desenvolvo. Tendo em vista que o objeto e sujeitos desta pesquisa habita a macro área que chamamos de humanidades, a pesquisa qualitativa tem sido largamente utilizada nessa perspectiva na compreensão dos grupos humanos, suas realidades e nuances (Denzin, Lincoln, 2000).

Uma pesquisa científica, antes, porém, consiste em encontrar respostas e soluções para problemas por meio de uma investigação organizada, crítica, sistemática, científica e baseada em dados observados (Sekaran 1984), que por sua vez poderá ser caminho para a abordagem de determinado tema com seriedade e segurança factual.

Com isso, o papel da metodologia da pesquisa consiste em guiar o processo da pesquisa por meio de um sistema dos procedimentos. Método, por sua vez, é definido como um conjunto de processos pelos quais se torna possível estudar uma determinada realidade (Yin, 2005).

### **5.1 PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO EXPLORATÓRIA**

A pesquisa qualitativa, para Trivinos (1987), tem em sua epistemologia as correntes fenomenológicas e marxistas. Por isso, de modo geral pode-se distinguir dois tipos de enfoques na pesquisa qualitativa, que correspondem a concepções ontológicas e gnosiológicas. Isto é, que correspondem aos fatos e acontecimentos da vida humana na sociedade, um consoante a realidade de cada ser, outro conforme as realidades e possibilidades cognoscíveis de cada ser.

Contudo, o que é mais relevante, aqui, é a compreensão de que a pesquisa qualitativa dá conta das nuances e realidades que se atravessam na vida das pessoas e sustenta o estudo científico acerca desses elementos.

Em decorrência disso, opto por uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório por entendermos que as pessoas podem atribuir significados diversos

às questões que lhes chegam à realidade pessoal. Gil (2002, p.01) entende a pesquisa qualitativa exploratória como um espaço para "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses." Pode-se atribuir à pesquisa do tipo exploratório o objetivo principal de aprimoramento das ideias, descobertas ou intuições.

## 5.2 PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Foram convidados para participar desta pesquisa seis estudantes com diagnóstico de TEA regularmente matriculados em cursos de Ensino Superior, sem distinção de gênero ou sexo.

Para convidar os participantes, inicialmente se contactou o Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) da Universidade de Caxias do Sul para indicação de estudantes com diagnóstico de TEA, e posteriormente de outra instituição de ES. Os participantes foram contatados e consultados quanto ao interesse em participar da pesquisa. Foram convidados a indicar outros colegas que atendessem aos critérios de inclusão da pesquisa, dando corpo ao procedimento denominado "bola de neve". Este consiste em formar uma amostra não probabilística que utiliza cadeias de referência e que permite acessar e estudar grupos sociais de difícil acesso (Vinuto, 2014).

O instrumento consiste em entrevistas semi-estruturadas (APÊNDICE D), que segundo Duarte (2005) é um percurso metodológico que busca recolher respostas de experiências subjetivas do sujeito da pesquisa, com base nos pressupostos e teorias do pesquisador.

Com isso, a escolha desse instrumento se baseia na possibilidade de abertura e flexibilidade procedimental, permitindo que o entrevistador retome a questão original mesmo que o entrevistado tenha a livre fala sobre o assunto definido. (Gil, 2002). As entrevistas foram realizadas em local e horário de maior conveniência para os participantes. Foram gravadas e transcritas na íntegra.

Foram realizadas com duração média de 45 a 60 minutos, iniciando com a acolhida e apresentação das questões éticas e reforço do aceite livre e com a ciência de interrupção a qualquer momento pelo participante. Após a aplicação do roteiro de forms livre e dialogada, o encerramento se dava pelo pedido de

indicação de possíveis participantes da pesquisa e resolução de dúvidas.

### 5.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados, é utilizado a análise de conteúdo de Bardin. Para Bardin (2011, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.” A análise de conteúdo, consiste em alguns elementos fundamentais, ei-los: “Foca-se em mensagens (comunicações); categorial-temática (é apenas uma das possibilidades de análise); objetivo: manipulação de mensagens para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (Silva, Fossá. 2015, p.384).

As três etapas básicas para análise de conteúdo, por sua vez, consistem em, segundo minha articulação: a) Pré-análise; b) Categorização ou codificação pela exploração do material; c) Inferências ou interpretações após apreciação do material. Sendo a primeira uma tomada geral do material colhido com as entrevistas, a seguinte uma organização técnica para a apreciação detalhada do material e por fim, a última consiste em analisar, articular e tecer os resultados com as ideias colhidas e os caminhos que a entrevista tenha tomado dentro do tema proposto.

Toma-se em conta a concepção das categorias como elementos que se dão a *posteriori*, isto é, as categorias serão constituídas a partir do entrelaçamento dos fenômenos. Para Domingues (2001, p. 110) “categorias analíticas são conceitos forjados pelos sociólogos com o objetivo de, por meio da abstração do entrelaçamento dos fenômenos concretos, poder observar aspectos discretos e específicos da realidade social.” Portanto, as categorias para análise de determinado conteúdo dar-se-ão no decorrer da execução da análise e tomarão forma ao passo que se leva em conta os fenômenos múltiplos que se dão no ato da pesquisa.

### 5.4. ASPECTOS ÉTICOS

Os aspectos éticos permeiam a pesquisa desde a definição do tema, metodologia, categorias de análise e nos resultados. Todos esses elementos têm

o compromisso de prestar, pela pesquisa, uma devolutiva social, partindo da valorização dos sujeitos da pesquisa e das relações interpessoais que por ela se estabeleceram (Silva, Mendes, Nakamura. 2012). Tanto maior é a responsabilidade ética do pesquisador com sua pesquisa quando os sujeitos fazem parte de um recorte social de vulnerabilidade, sendo idosos, crianças ou pessoas com deficiência.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa sob o CAAE: 78026724.8.0000.5341, e toma as máximas de confidencialidade, privacidade e consentimento individual, assegurando a total segurança dos participantes e dos dados coletados, uma vez que dado o caráter de vulnerabilidades dos sujeitos da pesquisa, o rigor e a ação ética sejam tomados de forma ainda mais acentuada.

A participação na pesquisa se deu de forma presencial e espontânea sob a assinatura do termo de consentimento (Apêndice A). Bem como, são observados os trâmites e condições previstas na Resolução n.º 510/2016, referindo as normas para pesquisa em ciências humanas e sociais e, outrossim, sob submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa.

## **6. DA IMERSÃO NA CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo, me dedico à análise dos dados e narrativas colhidos nas entrevistas tomando em conta o objetivo deste trabalho que consiste em: analisar como o estudante universitário autista compreende a si próprio em seu meio social e como essa compreensão atravessa as suas experiências na vida acadêmica, à luz dos Estudos da Deficiência e da perspectiva da neurodiversidade.

Para tanto, iniciamos com o quadro de apresentação dos principais dados dos participantes, seguido de narrativas da experiência das entrevistas por parte do pesquisador.

Portanto, foram entrevistados, com entrevistas semi estruturadas, seis estudantes autistas devidamente matriculados e ativos em algum curso de Ensino Superior de duas instituições de Ensino Superior de Caxias do Sul, sendo eles dois do sexo feminino e quatro do sexo masculino; apenas dois com nível de

suporte<sup>2</sup> não informado e os demais com nível de suporte um; três licenciandos e três bacharelados, cujos nomes são ocultados, por preceito ético, e substituídos por pseudônimos que remetem às suas características subjetivas expressadas nas entrevistas.

Quadro 1: Apresentação dos participantes

Participante	Idade	Idade Diagnóstico	Nível de suporte	Escolaridade	Curso
Flor	23 anos	21 anos	1	5º semestre Licenciatura	Licenciatura
Rocha	24 anos	14 anos	Não informado	4º semestre	Bacharel
Monte	30 anos	25 anos	1	1º semestre	Licenciatura
Ar	22 anos	20 anos	1	5º semestre	Bacharel
Estrela	25 anos	25 anos	1	7º semestre	Licenciatura
Areia	21 anos	12 anos	Não informado	3º semestre	Bacharel

Os entrevistados consistem em jovens de 20 a 30 anos que se distribuem em mais avançados nos cursos entre quinto a sétimo semestre e iniciantes de primeiro e terceiro semestre. O curso não é informado por questões de sigilo ético.

## 6.1 UMA RELAÇÃO PAUTADA EM QUEM SABE E QUEM NÃO SABE

De certa forma, todo pesquisador ocupa um lugar diferente do seu pesquisado.

Há a possibilidade do pesquisado supor uma superioridade no tema ou ao menos no percurso ao qual a pesquisa se desenvolveu ao pesquisador. Um tem as perguntas e quer falar sobre elas; o outro, o pesquisado, tem as respostas.

<sup>2</sup> O Transtorno do Espectro do Autismo é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, e por padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. A gravidade deve ser especificada com base no prejuízo social-comunicativo e nos comportamentos restritivos e repetitivos, conforme os seguintes níveis: 1 (requer suporte), 2 (requer suporte substancial), e 3 (requer suporte muito substancial) (American Psychiatric Association, 2013, p. 50).

A ironia desse título com o texto que se seguirá está em, o pesquisador dar-se abertura às angústias e necessidades que a pesquisa lhe exige pelo pesquisado, para as perguntas e respostas que não são previstas. O sujeito suposto saber que é o pesquisador antes da pesquisa, em verdade se desloca para o movimento de fazer acontecer o diálogo que contém mais do outro do que dele, mais saber do outro do que dele.

Tanto mais essa justificativa tem relevância, uma vez que, esta pesquisa toma como foco a subjetividade na construção dos pesquisados frente ao tema, intrinsecamente imbricado nas suas vidas de tais sujeitos.

Fundamentalmente, surgiu a necessidade de trazer as narrativas do pesquisador nas suas experiências de entrevista e com os entrevistados por se entender que os dados acima citados não se fazem suficientes para a análise e desenvolvimento desta pesquisa.

Nas pesquisas qualitativas, em especial, têm-se este espaço de deixar transparecer a quebra do procedimento, o desconcertar do pesquisador e a dor do pesquisado.

As expressões e sentimentos dos entrevistados nas suas autonarrativas não cabem em um ou outro dado, ou ainda em um ou outro recorte das suas falas. O choro, o riso, o desconforto, o titubear e o embargo precisam estar presentes para quem lê os recortes para que, de fato, tome-se em conta a profundidade do que se foi tratado e a complexidade do sujeito frente a sua condição estando e desenrolando sua vida no mundo, tal como ele é.

## 6.2 CONTEXTUALIZAÇÃO NARRATIVA DOS ENTREVISTADOS E DAS ENTREVISTAS

### 6.2.1 Participante 1: Flor

Indubitavelmente, a entrevista com Flor é a entrevista mais intensa das seis realizadas. Chegou insegura, envergonhada e com olhar baixo. Ao entrar na sala de entrevistas, confundimo-nos em um apertar de mão ou um abraço de acolhida. Com risos, isso aliviou a tensão e logo que ela se sentou, olhou ao redor, inspirou e expirou como quem toma coragem para algo.

Feitos os esclarecimentos e as apresentações, iniciamos falando da sua

realidade na IES. A conversa fluiu e a cada resposta ela respirava fundo, olhava para fora, pela janela e narrava com uma voz acelerada as suas experiências. Cada pouco voltava o olhar para mim e por vezes com os olhos cheios de lágrimas e a voz embargada encolhia-se na cadeira e deixava transparecer a intensidade daquilo que falava. Após um suspiro, daqueles típicos que se dá depois de falar algo que lhe exige muito físico e emocionalmente, soltava-se acomodando-se na cadeira e enxugava as lágrimas.

Eu, com os olhos dado às lágrimas, me contia e esforçava para manter a fluidez da conversa e seguir com as perguntas que me ocorriam. Os sentimentos eram de compaixão e ira ao escutar os relatos. Por vezes, sendo pai, como sou, vi ali uma criança ferida e queria acolher, muito embora via também uma moça que criara independência e robustez, dispensando o acalento e o comprazimento.

Flor falou da dor e dos impasses de não ser compreendida. Falou em certo momento não se compreender, mas que passou desse para uma autonomia em si própria. Tal movimento, me pareceu, que sustentou a narrativa das suas questões obscuras como quem as tomou para si não como pedra que impede o movimento, mas como pedra que sustenta a sua posição frente a sua realidade e sua opção em falar e ensinar sobre ela. Intensidade foi o sentimento que permeou a minha escuta e a fala da entrevistada. Esse sentimento ficou marcado. Mesmo meses após a entrevista, ao escrever esta descrição fico emocionado.

#### 6.2.2 Participante 2: Rocha

A entrevista com Rocha foi na casa dele, o que me deixou apreensivo. Não achei a casa dele em um primeiro momento e ele se dispôs a me buscar no ponto de referência. Aguardei, e assim que ele chegou, cumprimentei-o e a primeira fala dele foi : “você é mais baixo que eu”. Observei sermos da mesma estatura e deixei por isso mesmo, afinal acompanhar o passo acelerado dele estava me exigindo um pouco.

Ao chegar em casa, me convidou para sentar à mesa e ofereceu água. Aceitei e ele disse” você deve ter a mesma idade que eu, e está fisicamente pior!” Eu ri e concordei.

Todas as falas de Rocha terminam com um ponto final demarcado. São definitivas para ele! Tanto que no início tive dificuldade em manter uma linha

contínua no assunto. Logo descobri uma forma de mantermos a conversa. Fui vasculhando as coisas que ele falava de tal forma que não fazia perguntas sobre o que me interessava para a entrevista unicamente, mas fui as envolvendo no que ele trazia.

Um jovem direto que em poucos momentos titubeou na fala e quando provocado a falar algo que lhe tocava, se colocava em posição de defesa. Ao passo que, em determinado momento, interrompeu a conversa e quis me mostrar alguns dos seus desenhos, falou um pouco deles, da dinâmica da casa e familiar, isso trouxe ele para uma posição mais acessível. Me pareceu que ele quis fazer isso, quis deixar de lado a rigidez. Foi espontâneo, mas logo se acomodou.

Tudo que eu perguntava recebia uma resposta como que padronizada e automática. O que me exigiu certa flexibilidade e esperteza em não supor algo antecipadamente do assunto em uma pergunta.

Ao final agradei. Rocha, com um aperto de mão indiferente encerrou e me descreveu o caminho de volta. Enquanto eu caminhava até o carro, foram cerca de duas quadras, achava graça e ria do que aconteceu. Coçava a cabeça e a barba com curiosidade e verdadeiramente intrigado fiquei. Ao reler esta descrição e ajustá-la, percebo rindo e ainda intrigado.

### 6.2.3 Participante 3: Monte

Monte foi a primeira entrevista que realizei na vida e para a pesquisa. Nos encontramos na sala do NAE-UCS, fomos apresentados pelas técnicas e deixados para que conversássemos. Iniciamos com as questões burocráticas. Fiquei um pouco tenso e ele se recolheu, com poucas palavras e movimentos.

Aos poucos fomos nos soltando e mantendo uma conversa tranquila. Monte quando ficou mais a vontade se mostrou uma pessoa bem falante, que contava as histórias completas com detalhes, o que me ajudou a ter mais tranquilidade em perguntar o que eu havia programado. Mesmo que em alguns momentos me perdi na curiosidade e perdia-me do norte da pesquisa.

Veza ou outra se dava conta que algo lhe surgia por uma pergunta ou alguma fala e se colocava na posição de resguardo, sobretudo para questões das suas experiências individuais como autista. Em algumas colocou limites, dizendo

que não falaria sobre elas por entender não fazer parte da pesquisa. Eu, um pouco surpreso, respeitava esses momentos aparentando tranquilidade e buscava por falas dele que levavam a narrativas mais tranquilas e agradáveis.

Ao final, sugeri que falasse com seus amigos autistas sobre a pesquisa, pretendendo prospectar mais entrevistados, aceitou com um sorriso e logo disse que talvez não desse certo. Dos que ele conhecia e foram convidados, ele foi o único que cogitou a participação. Compreendi, agradei e nos despedimos.

#### 6.2.4 Participante 4: Ar

Com Ar foi uma entrevista tomada por muitas novidades. Ele havia pegado o diagnóstico na mesma semana. Já havia demonstrado interesse em participar quando soube da pesquisa, mas ainda não tinha um dos pré-requisitos que era o diagnóstico,

Assim que o recebeu, contactou a colega que havia comentado para ele da pesquisa e ela logo me passou para ele. Ao marcar a entrevista, ainda por telefone, dava para sentir a aceleração em falar do assunto e acabava, por já ir escrevendo as coisas que achava ser importante. Pedi paciência e marcamos.

Ao chegar na sala, logo se sentou falando do diagnóstico, que ele buscou por conta própria, do seu lugar de trabalho e da faculdade. Falou de como tudo foi e continua sendo o mesmo, mas que o diagnóstico deu para ele um lugar no mundo e um lugar para si, podendo se compreender como é e não mais como algo estranho e disfuncional.

A entrevista foi transcorrendo tranquila, mas rápida, as respostas vinham de forma veloz e sintética, o que exigia que eu voltasse a perguntar para completar as informações. Ao final, nos levantamos, seguimos até a porta da sala enquanto ele falava de como havia feito para chegar ali e como pretendia voltar para casa. Fui surpreendido com um abraço e ele seguiu em frente.

#### 6.2.5 Participante 5: Estrela

Estrela estava na sala do bloco da Universidade me aguardando quando cheguei. Chegara adiantada. Eu que garantia ao menos 10 minutos para a organização dos documentos e do espaço, percebi-me observado a cada movimento que fazia.

Estrela, com um olhar indiferente, mas aberto, estava sentada aguardando com uma postura caída, mas que a cada olhar meu soltava um sorriso simples, apenas um arquear breve da boca que levava as bochechas a um movimento quase imperceptível, mas ainda assim acolhedor.

Muito segura da sua fala, foi procurando responder a cada pergunta com o que lhe parecia mais adequado para a ocasião. Com muita propriedade sobre o tema e tranquilidade em relação à sua realidade, teceu uma narrativa de si e do autismo com facilidade e profundidade. Por vezes, analisando a si e aos sujeitos que apareciam nas situações que descrevia, fazia um olhar curioso como o de quem fala de si, mas busca ali se compreender e entender o porquê das coisas terem sido como foram.

Essa foi a dinâmica da entrevista, a cada pergunta feita vinha junto da resposta um relato e uma interpretação, uma análise. Algumas feitas anteriormente e outras naquele momento, o que fazia com que o silêncio entre perguntas e respostas fosse composto por um “barulho” de movimentação interna.

Como pesquisador ficava curioso, provavelmente até fazia um olhar de concentração quando ela começava a falar, procurava me conter e manter o foco no roteiro que havia previamente preparado. Ao finalizar, perguntou sobre a pesquisa, falou da importância e sugeriu que quando concluída fosse sua bibliografia para o trabalho de conclusão de curso. Saímos juntos da sala, conversando como colegas da universidade até eu seguir por um lado e ela por outro.

#### 6.2.6 Participante 6: Areia

Eu estava organizando as coisas na sala quando Areia chegou. Estava com uma feição confusa, olhos que percorriam cada canto da sala. Convidei-o para sentar e iniciamos. Parecia estar disposto a conversar. A cada fala se projetava para frente e conforme foi falando e respondendo às perguntas, por vezes passava a mão na cabeça e se confundia com as palavras, ficava nervoso e tentava achar as palavras para as respostas.

Me ocorreu que eu talvez tenha dificultado um pouco por não ser objetivo nem tão claro nas perguntas, o que me exigiu um esforço de ser mais sintético, objetivo e tentar trazer mais para a realidade dele o assunto.

Suas falas eram quase sempre inacabadas e a presença de reticências na transcrição evidenciou esses muitos momentos de incompletude e pausas nas falas. Toda pergunta recebia como resposta essa atitude de dúvida e incerteza. Atitude porque me pareceu ocorrer pela tentativa de expressar o mais fiel do que lhe surgia após a pergunta, talvez faltava-lhe termos, palavras, ou até a própria compreensão mais ou menos clara do que sentia para traduzir nas palavras.

Deveras difícil essa tarefa de falar de si sem titubear. Isso para qualquer pessoa. Compreendi essa questão e tentei fazer com que ele não se preocupasse em responder às perguntas, mas me contasse histórias, vivências da sua vida e seu dia a dia a partir de uma provocação ou outra que eu fazia.

Finalizamos a entrevista, dei um aperto de mão e apontei a saída da sala meio perdido, foi entre o corredor até a porta e saiu.

## **7. DAS CATEGORIAS E SUA ANÁLISE**

Neste capítulo, me detenho à análise dos dados sobre as categorias construídas no decorrer do processo de realização, apreciação e análise das entrevistas aos participantes da pesquisa.

A primeira categoria, denominada como compreensão de si, é acompanhada de duas subcategorias emergentes, sendo: a) subcategoria – autoconceito e b) subcategoria – diagnóstico. A segunda categoria: Eu autista e o Outro, acompanha duas subcategorias definidas como: a) subcategoria família e b) subcategoria social; por fim, a terceira categoria denominada a compreensão do Eu autista na universidade acompanha duas subcategorias que consistem em: a) como o eu (sujeito autista) me constituo diante dos desafios-adversidades e b) como eu (sujeito autista) me constituo em meus potenciais e possibilidades.

Contudo, cabe antes, em breves linhas, apontar algumas questões teóricas específicas, que fazem plano de fundo para as três categorias e suas respectivas subcategorias aqui dispostas, como espaço para a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas semi-estruturadas realizadas.

Em primeiro lugar, as três categorias se direcionam especialmente à questão da construção do sujeito autista frente aos diversos nuances que surgem na sua realidade e efetivação da vida no mundo. O foco nas questões subjetivas como a compreensão de si, o autoconceito, o outro e como ele se constitui frente

às diversas realidades do dia a dia, dizem respeito não apenas à questão prática de como uma pessoa neuro divergente existe no mundo, mas, sobretudo na expressividade da subjetividade que se forma e transforma pelos atravessamentos e tensionamentos que se fazem presentes no transcorrer da vida dos sujeitos autistas.

Para Veiga (1990), a forma como o indivíduo é atravessado pelo existir pode ser entendido em dois eixos: o primeiro, auto descrição: o indivíduo descreve-se a si próprio; segundo, método inferencial: o indivíduo é descrito mediante inferências feitas por outros sujeitos ou pelos próprios comportamentos manifestados.

A auto descrição se dá pelo indivíduo na definição de si ao ser perguntado de si, o método inferencial, por sua vez, consiste na definição do indivíduo que se dá a partir do outro perguntado por ele. Na primeira, o indivíduo fala de si para si, na segunda é dito o que é para os outros, mas que diz respeito para si.

Há, primeiramente, a questão de como o indivíduo se vê em si mesmo e nisto está a sua experiência pessoal de vida, aquilo que sabe de si e o que os outros sabem dele, podendo haver atravessamentos na autoavaliação quando direciona ao seu existir no mundo, como, por exemplo, o sentimento de utilidade, sentir-se útil no funcionamento social, mas que pode enfrentar o não aceite da sua condição.

Por conseguinte, a inferência dada pelos comportamentos e por outrem, se atravessam na autopercepção do indivíduo e podem causar transformações importantes em como o indivíduo passará a perceber-se no mundo. Um indivíduo definido por alguma dificuldade, ou não aceitação social, tem como atravessamento pessoal e social a sua noção da sua efetivação de capacidade (Veiga, 1990).

A primeira categoria, portanto, pretende dar conta da compreensão de si que os estudantes autista têm no que tange o autoconceito e ao diagnóstico, dois elementos que são profundamente presentes quando se observa o autista no que ele diz a respeito da sua vida.

## 7.1 CATEGORIA PRIMEIRA DA COMPREENSÃO DE SI

À vista do plano de fundo apresentado, a primeira categoria que nomeio

como “compreensão de si” se direciona para abarcar e analisar a compreensão que o sujeito autista tem de si no que tange a si, nomeado aqui como autoconceito, esta sendo a primeira subcategoria, e como segunda subcategoria a questão do diagnóstico relacionado à compreensão do sujeito autista acerca de si. O quadro 2 a seguir apresenta a primeira categoria e as respectivas subcategorias seguidas de uma pergunta norteadora para cada.

Quadro 2- Categoria primeira e suas respectivas subcategorias:

Categoria	Subcategoria	Pergunta norteadora
Compreensão de si	Autoconceito	Como o sujeito autista compreende/define a si mesmo?
	Diagnóstico	Como o sujeito autista compreende/define a si mesmo tomando em conta a questão do diagnóstico?

### 7.1.1 SUBCATEGORIA DO AUTOCONCEITO

A subcategoria denominada autoconceito, se coloca tomando em conta que a autopercepção do indivíduo é formatada pelas suas experiências particulares com o mundo, tanto quanto com o seu existir no meio social, em determinada cultura, com determinadas interpretações da experiência e nas atribuições subjetivas para os seus comportamentos e nas avaliações e autoafirmações que o indivíduo assume como significado (Fontaine, Faria, 1990; Figueiredo, 2000).

A primeira subcategoria, “autoconceito”, foi um elemento que ganhou destaque na análise dos dados, uma vez que os estudantes autistas definiam a si próprios de diversas formas, algumas mais relacionadas a como se colocam e percebem a si no meio social enquanto sujeitos autistas. Os recortes a seguir expressam o autoconceito de cada participante da entrevista:

Flor – Porque a princípio eu só era a Flor porque eu não

conseguia fazer as coisas direito, porque não funcionava direito.

Rocha – Eu acho que eu também me excluiria naquela época, eu era esquisito. Ninguém quer o esquisito do grupo.

Monte – A gente vai se cobrando ainda mais uma normalidade que pelo menos eu não consigo ter e acredito que seja algo que outras pessoas no espectro também sintam.

Ar – E até, depois, mais maduro, eu senti essa dificuldade de me encaixar num grupo.

Estrela – Eu acabei me treinando durante toda a minha vida a ser uma pessoa agradável às outras. Então, por isso eu nunca tive nenhum problema de convivência explícito.

Areia – Ah, eu... Ah, o autismo é uma coisa que eu tenho, né? Tipo, eu acho que o autismo não... Acho que não define uma pessoa, né? Acho que a pessoa, tipo... Tipo, apesar de eu ter autismo, eu acho que eu tenho bastante capacidade, né? Sim. Só que, claro, talvez eu não tenha a mesma rapidez, né? Que nem, tipo, o pessoal que não tem, entendeu? Mas, tipo...

Interessante destacar que Monte, Estrela e Areia direcionam seu autoconceito a partir da necessidade de adaptar o comportamento conforme o que seria mais aceito socialmente, a cobrança pela normalidade perpassa pela autopercepção de ser não normal. A noção de si como normalidade aparece nos excertos de Flor quando ela se entende como alguém que não funciona direito, em Rocha, ao se entender como esquisito em Monte, ao se entender no espectro e não ter a normalidade esperada, em Areia ao entender que **apesar** do autismo possa ter capacidades iguais às de pessoas não neuro divergentes.

Todos esses elementos de autoconceito, que surgem mais ou menos explícitos, direcionam-se à questão da normalidade e aparecem nas definições de si. A compreensão de si para os seis autistas entrevistados têm influência do que se toma como normal, o ponto nevrálgico aqui é a normalidade.

As definições de normal, anormal, normalidade e normalizado já presentes nos capítulos teóricos deste trabalho trilham o caminho que se inicia com as definições de Jannuzzi, (2004) em retratar as atrocidades que os corpos diferentes sofrem no decorrer da história. As pessoas com deficiência, ou que

apresentavam um funcionamento destoante do esperado, sofriam com o apagamento social e por vezes eram aniquiladas. Neste período as concepções e explicações religiosas que definiam o diferente como demoníaco ou castigo divino imperavam sobre os corpos e famílias de pessoas com deficiência ou traços atípicos.

Canguilhem (1982), por sua vez, em sua obra *Normal e Patológico*, que tensiona a normalidade como parâmetro para o corpo saudável, tenciona as concepções da deficiência e da diferença no campo médico e sua atuação para com esses corpos. Para o autor, um corpo doente ou diferente não é menos normal do que um que atende os parâmetros do período, como a autonomia e a vigorosidade.

Com isso, os avanços trazidos por Foucault (1984), na obra *"O Nascimento da Clínica"* (1980) onde examina o desenvolvimento da medicina e como ela introduziu formas de controle sobre os corpos, revisitando questões de normalização e diagnóstico que evidenciam as maquinações sociais e políticas a partir dos ideais normalizados. Na obra *"Os anormais"* (1975) o autor aborda como o conceito de "anormalidade" cria mecanismos de poder que definem e controlam os corpos "desviantes". Entende que, "a anomalia é, de fato, permitindo o controle, permite a individualização, permite a institucionalização dos indivíduos desviantes" (Foucault, 2001, p. 57).

O autor faz com que essa temática seja central para discutir a deficiência como construção social, uma vez que ela é espaço para a individualização e culpabilização do sujeito pela forma que é.

Assim sendo, todos esses elementos emolduram os atravessamentos dessas questões na vida dos sujeitos autistas. As falas de Monte em se cobrar uma normalidade e Areia em apesar do autismo entender que tem capacidades, carregam o peso das palavras e definições que as páginas eternizam ao longo da história.

A afirmação de um normal universal, estampado nos comerciais e embalagens, definindo e cravando no tempo determinadas formas, cores, etnias e status social, atravessam a vidas de todos os sujeitos que não se enquadram em tais padrões.

Tendo esse percurso já feito teoricamente, surge a possibilidade de tornar

evidentes esses atravessamentos, pelos excertos aqui postos, apontando para um caminho que só pode ser possível sob o plano de fundo teórico e a tonalidade das entrevistas.

Teles, Zaboli e Orrú (2024, p. 13) apontam que “a presença desses corpos incluídos na sociedade deve ser vista como prenúncio de novas estéticas e novas políticas, que perpassam diretamente pela educação.”

A presença marcada dos corpos anormais, disfuncionais e destoantes do normalizado e padronizado, é prenúncio do novo, do diferente como possibilidade, do devir normal não como ferramenta biopolítica, mas sim como espaço de pluralidade e especialmente de liberdade da expressão da diferença nos corpos. É, sobretudo, inaugurar fronteiras para a vida e suas expressões.

A exemplo desse devir normal, desse espaço de pluralidade, a proposta de neurodiversidade se consolida como um romper das normalizações de funcionamento cerebral e físico, mas sobretudo como um caráter de expansão das barreiras da normalidade.

Indivíduos neuro divergentes marcam, em um primeiro momento, a estreita definição de normal e o que nela cabe, tanto quanto fazem expandir as noções desde a área da saúde até a das ciências humanas e sociais, de tal forma que as definições do que é e como funciona um corpo humano possa ser tensionada para dar conta do que é de fato o corpo, plural e de múltiplas expressões, bem como de como isso passa a ser constitutivo do tecido social pelas normativas.

Os sujeitos neuro divergentes, em especial autistas, impunham a luta da despatologização dos seus corpos frente à generalização do modelo médico da deficiência que sustenta às práticas e os conceitos acerca do corpo com deficiência, e por correlação o sujeito autista nominado como TEA, com ênfase no T de transtorno.

Essa ambivalência que se instaura na definição do autismo, ora como Transtorno do espectro autista, algo que acomete o corpo do indivíduo, como uma doença, um transtorno. Ora, porém, apenas como autismo, sendo algo que faz parte daquele sujeito e de como ele é e existe no mundo, demarca não só a avaliação social sobre o sujeito, mas se atravessa, também, na forma como ele se percebe e constitui.

Nos excertos a seguir, evidencio uma fala de cada posição:

Areia – “Ah, o autismo é uma coisa **que eu tenho**, né?”  
Tipo, eu acho que o autismo não... Acho que não define uma pessoa, né? Acho que a pessoa, tipo... Tipo, apesar de eu ter autismo, eu acho que eu tenho bastante capacidade,

Estrela – “**Sou uma autista** que consegue fazer as coisas assim normalmente, do dia a dia, de ocupar esse espaço e mostrar que eu tô aqui, que eu existo.”

O primeiro recorte, de Areia, o elemento do autismo, é como algo externo, que acomete o corpo. Já em Estrela, é algo que faz parte do corpo, autista é algo que ele é, e não algo que ele tem.

Os modelos da deficiência, médico e social, que surgem a partir dos Estudos da deficiência, tensionam justamente essa ambivalência da definição do autismo para o sujeito, bem como analisam como essas definições definem a práxis para com esses sujeitos.

O modelo médico da deficiência, nessa perspectiva, sustenta o lugar de patologia do autismo, faz presença nos manuais médicos, sugere tratamentos e sintomas para o diagnóstico. Historicamente, o modelo médico da deficiência se consolida na busca pelo ajuste, conserto do corpo anormal pelas práticas da medicina e se perpetua atualmente pela percepção do senso comum para a deficiência, e frequentemente do que causa estranheza e repulsa em um corpo (Foresti, Bousfield, 2022).

O modelo social, por sua vez, tensiona as práticas e o lugar que a deficiência ocupa para o modelo médico e resgata o indivíduo da subjugação para a possibilidade de autonomia e presença social. A deficiência não está no indivíduo, mas sim no contexto social que ao não conceber a diferença lhe causa opressão (Santos, 2008).

O fato de Estrela se entender como sujeito autista e se colocar nos espaços sociais sem mascarar ou se resguardar devido ao autismo, é um exemplo potente que se alicerça no modelo social da deficiência e na perspectiva da neurodiversidade. Enquanto Areia, reluta em se afirmar frente às amarras que o autismo como patologia lhe impõe.

### 7.1.2 SUBCATEGORIA DIAGNÓSTICO

Outrossim, pode se iniciar aqui a discussão da segunda subcategoria, o diagnóstico, que surge da análise do conteúdo com importância por ser um elemento marcante para o sujeito autista se entender ao ocupar o meio social.

O diagnóstico para o autismo, afirmam Silva e Rios (2010), não é imutável, mas sim passa por um percurso de construção histórica pela psicanálise, psiquiatria e psicologia — já demonstrados nos capítulos teóricos deste trabalho em que faço esse percurso de forma mais aprofundada — mas que pretende marcar o caráter biológico da evolução do diagnóstico para o autismo que generalizadamente se dá nas áreas da saúde e que com o tensionamento do modelo social da deficiência ganha um novo espaço nas ciências sociais e políticas.

Nesta discussão, pode-se tomar como plano de fundo tais elementos que dizem respeito a construção teórica do diagnóstico, mas sobretudo a construção subjetiva e os atravessamentos que este processo tem na vida dos sujeitos.

Um dos elementos que se sobressaem cabe na discussão por uma via sinuosa. O diagnóstico para os autistas entrevistados majoritariamente centralizam-se na função de um “certificado” para seu existir no mundo. Destaco a seguir alguns recortes:

Flor – E aí, quando caiu a ficha que eu realmente podia ter autismo, eu chorei. Chorei porque eu não era estrangeira, eu não era de uma aberração, eu não era um peso morto.

Ar – antes do laudo, por causa disso que eu não sabia o que era, eu me sentia muito deslocado e perdido. E isso me dificultou até pra mim definir o que eu queria pra minha vida, né? Porque eu me sentia sem esperança. Agora daí, estudando melhor, sabendo o que eu tenho que fazer, pra mim é mais fácil.

Monte – É, e a gente vive uma agonia constante. A gente não sabe o porquê sentir isso, a gente se cobra pela necessidade de ser normal, como as pessoas querem. Enquanto não tiver o diagnóstico, é difícil. Se com o diagnóstico, às vezes, é bem difícil, imagina sem. Tu achar que é uma pessoa normal, mas tu sentir umas coisas diferentes e não sabe explicar o porquê. E não consegue mudar isso.

A função do diagnóstico, ou o lugar que ele ocupa nas histórias dos

entrevistados, é o de validação primeiro para si e posteriormente para se colocar no meio social.

Ao não se sentir estrangeira, Flor trata desse sentimento de pertencer a algo e poder afirmar sua vida no mundo. Monte e Ar relatam a liberdade em poder tomar suas vidas nas mãos, não se exigir um funcionamento normalizado.

O que se apresenta de forma conflitiva para esta análise que conduzo, é o sentimento de liberdade, autonomia e pertença que os sujeitos autistas descrevem que se dá a partir do diagnóstico, e frente a função social que o diagnóstico exerce.

Para Ortega e Zorzanelli (2010, p. 718):

Os processos de diagnóstico e as intervenções associadas ao autismo não apenas visam o controle de comportamentos, mas também têm um impacto profundo nas identidades e nas relações sociais dos indivíduos diagnosticados.

O diagnóstico, que possibilita o indivíduo a se reconhecer em um grupo social, em um determinado funcionamento, que mesmo não aceito socialmente, acolhe e o define como diferente, é o mesmo diagnóstico que determina, controla e se atravessa na vida dos sujeitos autistas.

Um dos entrevistados relata uma das dificuldades enfrentadas por ser autista:

Estrela – A dificuldade, principalmente, de me fazer ser entendida pelas outras pessoas foi uma coisa que eu tive que lidar a minha vida inteira e continua. Então, eu não acho que o diagnóstico em si tenha me causado alguma coisa.

A entrevistada Estrela entende que o diagnóstico não cumpre uma função capaz de causar muitas diferenças na vida prática, uma vez que toma conta de que as suas dificuldades frente ao social ainda permanecerão. Aqui, pode-se ver que em uma análise mais profunda do diagnóstico na relação das dificuldades do sujeito com o externo não são anuladas, mas sim permanecem e por vezes reforçam e determinam o agir de outrem para o sujeito autista.

Silva e Rios (2010, p.157) apontam que:

O diagnóstico do autismo não apenas classifica e organiza comportamentos, mas também carrega uma carga simbólica que influencia as possibilidades de

desenvolvimento e as expectativas em torno do sujeito autista."

A seguir, no excerto de Areia, surge a preocupação com o diagnóstico no que tange às expectativas do outro em relação a ele.

Areia – Eu não procuro contar, entendeu? Tipo, Agora o pessoal que não me conhece direito, me conhece como... Não me conhece direito, sabe? Eu não falo, né? Não falo. (...) Eu tenho medo das pessoas se aproveitarem disso, entendeu? Ou até me olhar de outra forma, sabe? Diferente, né? Sei lá, tipo, não sei dizer, mas eu acho que é um sentimento de pena, eu acho, não sei. Não sei bem a palavra.

Portanto, pode-se inferir que o diagnóstico ocupa um lugar que determina para o indivíduo um lugar de pertencimento, mas que também atesta a diferença dele para com os demais.

Outrossim, cabe uma reflexão importante neste contexto. O diagnóstico que até aqui cumpre função de certificado para o indivíduo poder se sentir parte do mundo, mesmo que segregado, cumpre uma segunda função, a de atestado para o indivíduo poder se inserir no meio social.

Ao passo que, o indivíduo se reconhece no diagnóstico, o meio social passa a reconhecê-lo a partir do diagnóstico, ignorando, e pré concebendo suas potencialidades e possibilidades dele ser no meio social como qualquer outro. (Ortega e Zorzanelli, 2010). O diagnóstico, anuncia o sujeito no que diz respeito a sua ação social. Após diagnosticado, o sujeito autista carrega um sinal que avisa, alerta os demais sobre a sua diferença e altera a recepção desse sujeito.

No recorte a seguir, Flor, trata dessa questão:

Flor – Só que depois que você recebe o diagnóstico de autismo, a pessoa começa a olhar para ti com outras ideias.

Há, no diagnóstico, o anúncio da diferença, da disfuncionalidade, da baixa expectativa, da anormalidade.

Cabe concluir esta primeira categoria da compreensão de si, percebendo que ambas as subcategorias aqui trabalhadas, apontam trajetórias e enlaces da vida dos sujeitos autistas quando perguntados sobre eles mesmos. A organização desta categoria, assim como a costura da teoria, análise e os dados teve uma

particular complexidade pela relação entre a subjetividade posta nas narrativas e as imbricações que uma mesma fala tem com ambas as subcategorias, demonstrando a verticalidade do atravessamento subjetivo de ambas as subcategorias ao mesmo sujeito.

Evidentemente, tanto o autoconceito quanto o diagnóstico “implicam em uma série de práticas que buscam entender a complexidade do sujeito dentro de um contexto social e familiar.” (Ortega e Zorzanelli, 2010). E é nesta esteira que a subjetividade de cada sujeito é transpassada nas compreensões de si frente a diversas questões do mundo, questão tal, que a segunda categoria pretende dar conta nos entrelaços e no que diz respeito ao outro e a família para o autista.

## 7.2 CATEGORIA SEGUNDA DO EU AUTISTA E O OUTRO

A segunda categoria denominada eu autista e o outro, se desdobra tomando em conta a construção subjetiva do sujeito autista no que tange o outro, como ente e parte do meio social, dos afetos, presente nas relações, nas redes sociais, na família, desafetos e nas diversas camadas das interações do sujeito com o mundo.

Surge como subcategorias emergentes, o outro e a família, como elementos que abarcam as relações afetivas e sociais dos sujeitos autistas. O quadro 3 a seguir apresenta a segunda categoria e as respectivas subcategorias seguidas de uma pergunta norteadora para cada.

Quadro 3-Categoria primeira e suas respectivas subcategorias:

Categoria	Subcategoria	Pergunta norteadora
Eu autista e o outro	O outro <sup>8</sup>	Como o sujeito autista compreende a si, a partir da sua relação com o outro?
	A mãe	Como o sujeito autista compreende a si a partir das suas relações maternas?

### 7.2.1 SUBCATEGORIA O OUTRO

A categoria denominada como Eu autista e O outro se coloca em curso uma vez que as pessoas com deficiência e atípicas passam a ocupar os espaços sociais especialmente a partir da década de 60 e 70, impulsionadas pelos movimentos sociais e passam a fazer presença nos espaços sociais e políticos (Oliver, 1990).

A trajetória dos corpos diferentes é marcada por profundos atravessamentos sociais que estabelecem o lugar desses sujeitos à margem do funcionamento social. Os corpos, que causam repulsa e os funcionamentos díspares que geram estranhamento marcam a vida dos sujeitos de forma violenta e profunda de tal forma que se estrutura no decorrer dos séculos um edifício de violência que, de outrora para o agora, se perpetua na constante desumanização e vulnerabiliza o sujeito diferente.

Para Shakespeare (2006, p. 42) “essa violência estrutural tem efeitos profundos e duradouros, reforçando o estigma e a vulnerabilidade”. A marginalização e a exclusão social deixam marcas não só físicas, mas também emocionais e sociais nos indivíduos com deficiência, essa violência estrutural tem efeitos profundos e duradouros tal como se pode constatar nos excertos a seguir:

Ar - Daí tinha o bullying, né? Porque daí começava a pegar no pé, a gente achava que não sabia fazer, não sei o que, o que é isso, o que é aquilo. E, tipo, isso me desenvolveu uma ansiedade, assim.

Rocha - eu acho que eu também me excluiria naquela época, se não aconteceu, eu era esquisito. Ninguém quer o esquisito do grupo.

As marcas da violência nos sujeitos autistas entrevistados é duradoura, uma vez que, ao narrarem suas vivências, demarcam o bullying e a exclusão que sofreram no período do ensino infantil e médio com uma intensidade, que infiro ser atemporal.

---

<sup>8</sup> A subcategoria do outro, dita desta forma, ocupa dois lugares distintos. -O outro-, com letra maiúscula, se refere ao grande outro, o coletivo. Por outro lado, o outro com letra minúscula - o outro- se refere ao outro como indivíduo.

Em Ar, a ansiedade gerada pelo bullying e em Rocha, o sentimento de ser esquisito permanecem como uma marca indelével, constantemente reforçada a cada ação que foge a normalidade, mas que esta ao par da sua forma de ser e estar no mundo.

Entra, portanto, em curso no debate a figura do outro, que é o ente representante do meio social e de si enquanto indivíduo. A primeira subcategoria denominada O outro é horizonte da análise dos atravessamentos que o meio social, enquanto totalidade do conjunto social, mas também enquanto individualidade em sendo o outro como um particular e suas ações.

Se faz frequente nas tentativas de enquadrar o autismo em um padrão de funcionamento a supervalorização das dificuldades de comunicação e interação social que esses sujeitos apresentam quando estão nos espaços comuns. Mottron, na obra *Autism: A New Perspective on a Complex Condition* (2017), discute a importância de entender as diferenças na percepção e na interação social dos sujeitos autistas a partir da neurodiversidade. Ele afirma que os sujeitos autistas têm formas particulares de interagir com o outro e com o mundo, “desafiando as normas sociais tradicionais” (Mottron, 2017, p. 88).

A construção subjetiva dos sujeitos autistas a partir do outro e suas interações, é marcada majoritariamente pela exclusão e violência para com o diferente, tanto quanto pela enfadonha tarefa de tentar se enquadrar no padrão estabelecido de funcionamento e interação como se pode perceber nas falas a seguir:

Rocha - foquei em aprender um pouco como eu emular emoções, como fazer as coisas de maneira correta e dar pra conversar com todos os grupos sem problema.

Rocha - No começo foi complicado, mas quando eu comecei a imitar o que vocês estavam fazendo, Foi ficando cada vez mais simples, chegou num momento que começou a ficar automático, sabe?

Ar - Tipo, é aquela interagir que eu tenho que planejar a conversa na cabeça antes. Porque se eu não planejo, tipo, tudo que eu vou falar antes, eu tenho mais dificuldade.

Flor - Eu também não entendia porque eu não tava atrapalhando elas, eu só tava me interessando porque eu gostava delas, eu queria passar com elas.

Areia - Eu... É que eu não sei direito, é... Tipo, as pessoas... É, as pessoas me olham de um jeito diferente,

né? Mas... É que eu tenho... É que eu tenho uns traços, né? do autismo, né? Daí, sei lá... Ah, não sei dizer direito, né? Como é que é, entendeu?

As falas de Rocha e Ar emolduram o debate dos caminhos que os indivíduos atípicos encontram ou precisam encontrar para poderem estar no meio social com prejuízos diminuídos. Ao tratar de emular, imitar o funcionamento 'normal', Rocha encontra esse caminho de normalizar-se, de enquadrar o seu funcionamento no que é aceitável e lhe gera menos prejuízos sociais. Enquanto Ar, precisa se preparar, prever a cena da interação com o outro para poder se colocar nela sem que suas dificuldades se expressem.

Fundamentalmente, há uma maquinação social que obriga, ao custo da exclusão e da violência, que o sujeito busque meios e formas para se aproximar ao máximo possível do que é entendido como normal e esperado.

Insel (2010) trata da luta por aceitação em uma sociedade que marginaliza a diferença e força indivíduos a se moldarem a uma ideia de normalidade sob a pena de, "muitas vezes sacrificarem suas próprias necessidades e identidade no processo" (Insel, 2010, p. 213). Essa afirmação demarca como a pressão social pode resultar em comportamentos autodepreciativos e esforços para se adequar a um padrão idealizado de "normalidade".

O autor, discute a forma como a sociedade trata a diferença, afirmando que:

(...) a percepção de anormalidade está frequentemente associada a estigmas que criam barreiras adicionais, fazendo com que as pessoas se sintam compelidas a se adaptar para evitar o isolamento" (Insel, 2010, p. 198).

Cabe, perceber a dinâmica de evitar a exclusão social que indivíduos com deficiência e atípicos enfrentam diariamente em nome da busca pelo pertencimento e aceitação que pode levar a uma internalização da crítica social, conduzindo os indivíduos a buscar conformidade em detrimento de sua autenticidade. (Insel, 2010).

Por outro lado, Flor e Areia relatam a exclusão e insegurança que sofriam quando se colocavam em interação com o outro. Flor, ao buscar pares, não compreendia a não aceitação do outro, ao passo que Areia relata a insegurança de se colocar em relação com o outro por sempre seus traços autistas o denunciarem e acarretarem um tratamento diferente.

Surge, portanto, um ponto de inflexão importante. A não aceitação do autismo não está nas suas diferenças comportamentais ou de funcionamento neurológico, está, segundo Silberman (2015, p. 340) na “construção social que reforça a ideia de que os autistas são 'diferentes' e, portanto, menos dignos de participação plena na sociedade”. Elemento este, que transita pelas noções do modelo social da deficiência que se coloca como alternativa à patologização do autismo e a segregação social.

### 7.2.2 SUBCATEGORIA A MÃE

Outrossim, ao considerar esses elementos, entra em curso a segunda subcategoria denominada A mãe, uma vez que os indivíduos autistas pertencem a núcleos familiares atravessados por todas essas questões de violência e exclusão aqui tratadas, mas sobretudo, a figura da mãe é a que sobressai nas narrativas.

Grinker (2007), ao examinar o impacto do autismo na dinâmica familiar e como as famílias enfrentam os desafios sociais, emocionais e econômicos gerados ao cuidar de uma pessoa autista, evidencia como o autismo afeta as relações familiares especialmente nos pontos do estresse associado ao diagnóstico e o esforço para encontrar aceitação e inclusão.

O autor destaca, ainda, que “o autismo não é algo que afeta apenas o indivíduo, mas a família como um todo, exigindo um redesenho das expectativas, rotinas e laços familiares” (Grinker, 2007, p. 102).

Nas narrativas colhidas nas entrevistas, esses elementos aparecem e especialmente se colocam como ponto de angústia para os sujeitos autistas, uma vez que, com a adulez e a maturidade, dão-se conta do contexto familiar que se transformou e precisou se reorganizar em torno da sua presença.

Uma importante evidência dessa questão, se deu nas entrevistas com Rocha, quando perguntado da sua relação familiar, responde da seguinte forma:

Rocha - Porque mesmo que eu ame minha família, eu sei que toda minha vida foi um peso. [...] Financeiro, prático, emocional, no tanto de briga que eu me meti, o tanto de problema que se gerava por causa disso.

Os entrevistados, percebem os atravessamentos que a sua atipicidade, em

sendo no contexto social já aqui trabalhado de discriminação e exclusão, gera no seu contexto familiar. As reorganizações práticas e emocionais que foram necessárias na sua família, carimbam na subjetividade desse sujeito, a marca da imposição social da diferença.

As famílias de sujeitos autistas, enfrentam uma série de pressões e violências sociais, como a estigmatização do membro familiar e da própria família que passa a ser reconhecida pelo sujeito atípico que nela está, bem como o diagnóstico clínico excessivamente patologizante que define o lugar de doença permanente e naquele indivíduo. (Eyal et al., 2010).

Chama a atenção, ainda nesta subcategoria segunda, a figura da mãe que se destaca nas narrativas, ora como fator de acolhida e afeto, ora como figura de conflito, ambos os elementos se dão pelos atravessamentos sociais que o autismo causa na vida dos indivíduos autistas e que tensiona a figura da mãe frente a isso.

Flor - Chorei de tristeza porque eu tenho minha Mãe professora e ela falava sobre autismo, sobre ter TDAH na escola dela, que eles ajudavam os pais que iam atrás da coisa e eu chorei. Mãe, por quê? Por que ninguém falou de mim? Eu não precisava ter passado tudo que eu passei, todo o trabalho que eu passei. Eu cheguei de tristeza e culpabilidade,

Monte - Até com a minha mãe eu gostaria de ter uma relação melhor. Só que eu não consigo, sabe? Eu não consigo me aproximar, abraçar, beijar, ter aquele carinho, sabe? Para com elas eu não consigo. Parece que eu tenho um bloqueio assim que me impede.

Estrela - Ela tinha me dito até que ok, agora você tem um laudo, mas não fica falando para as pessoas que tu é, para ninguém pensar menos de ti, ninguém te tratar mal.

Areia - Ela é uma pessoa bem marcante do meu lado. Sempre estive do meu lado, né? Sei que não é fácil, sabe? Tipo, de lidar com as coisas, né? Mas pô... E ela nunca desistiu de mim, nunca desistiu de estar do meu lado.

A mãe, mas que também exercia a docência, no caso de Flor, gera um conflito profundo de reconhecimento da dor gerada pela sua realidade. A mãe, que auxiliava outros pais com a diferença dos seus filhos, não abordava a mesma questão no seu seio familiar. Flor, infiro, ao se sentir desamparada em muitos momentos, se dá conta

que a mãe tinha condições e a exercia no ambiente de trabalho, mas que para com ele não. Em seguida, Monte, narra a dificuldade de afeto para com a mãe, à medida que ele não entende essa dificuldade e a denomina como bloqueio.

Nestas duas situações, novamente se apresenta os atravessamentos da questão do autismo patologizado e do meio social nos seios familiares. A dificuldade de compreensão, comunicação e aceitação dos desafios que a realidade familiar atípica impõe, são elementos que possibilitam uma análise destes casos que se apresentam de forma delicada (Prizant, 2015).

Na entrevista com Estrela, a autoanálise que ela faz ao observar o percurso de aceitação do autismo por parte da mãe, evidencia o peso que a patologização do autismo aplica sobre a maternidade.

Estrela - Mas foi uma coisa que a minha mãe, que também é psicóloga, não queria tanto ir atrás, tanto por uma questão de que na época [...] Não sei se até uma questão psicológica da minha mãe também, de querer me proteger do diagnóstico, do que ele pode acabar acarretando pra mim de forma negativa e todo o processo do diagnóstico foi uma questão bem de que minha mãe negava, sim, até eu receber o papel escrito de que eu era autista. Então, todo o processo foi bem complicado na nossa relação, justamente porque ela percebia tudo isso, mas ela não queria tanto aceitar isso.

A não aceitação do diagnóstico por parte da mãe, não se dá, na visão de Estrela, pelo fato dele ser autista em um primeiro momento, mas sim pela não aceitação do que ele, sujeito autista, passaria na vida por ser autista, as violências e exclusões.

Importante destacar que o foco, está não no julgamento ou determinação cruel da postura dessas mães e dos sentimentos desses filhos, mas sim em poder perceber que “as mães, em especial, carregam o peso da adaptação e tentam se comunicar com seus filhos em um nível que vá além das palavras, mas isso exige uma compreensão profunda das necessidades sensoriais e emocionais do autismo” (Prizant, 2015 p.110), adaptação tal que se atravessa na subjetividade de ambos os sujeitos dessa relação.

No caso de Estrela, pode-se perceber a preocupação da mãe com os desdobramentos sociais que o diagnóstico pode acarretar na vida social do indivíduo. Me parece, um simples e profundo exemplo do, primeiro, cuidado da mãe com seu filho e segundo, da previsão de um olhar que menospreze o

indivíduo por conta do diagnóstico. A fala de ‘te tratar mal’ e ‘Pensar menos de ti’ simboliza essas duas questões com a intrínseca relação da mãe que sabe das potencialidades do filho e que o cuida. Assim como em Areia, fica evidente a importância da mãe na vida desse sujeito autista como aquela que ‘nunca desistiu’ de estar do lado do filho independente de qualquer condição.

Diante dos dois cenários que se desenharam, Prizant (2015) ressalta que a relação entre mães e filhos autistas não deve ser medida em termos de conformidade a padrões sociais, mas sim na particularidade de cada relação que passa por uma construção subjetiva singular.

Portanto, a constituição do sujeito autista é marcada por profundos tensionamentos no que tange a sua família e a sua mãe em especial. Cabe, aqui, afirmar que, mesmo que a figura paterna esteja incluída no que chamei de família, ao iniciar esta categoria, a paternidade compõe parte e às vezes a totalidade dos atravessamentos que aqui foram alocados apenas na maternidade. Esta, foi uma opção pela valorização do feminino que, marcado pela interseção das opressões, se desdobra para não abandonar um filho que carrega também a marca da opressão.

Por fim, o sujeito autista que faz o percurso da sua vida no mundo frente a tantos elementos como alguns dos quais foram melhor analisados nas duas subcategorias até aqui trabalhadas, se lança ao meio universitário com toda a bagagem da sua construção subjetiva para si, para o outro, com as relações familiares, do diagnóstico e da maternidade. Este sujeito que, por vezes, marcado e classificado como não pertencente aos espaços, se coloca na frente e desdobra seus desejos pessoais e profissionais no espaço da academia, marcadamente reservada aos capazes e normais.

### 7.3 CATEGORIA TERCEIRA DO EU AUTISTA NA UNIVERSIDADE

A terceira categoria denominada Do eu autista na universidade pretende analisar o sujeito autista em suas potencialidades e dificuldades quando presente no espaço universitário e abarcar as nuances que esse sujeito frente à academia encontra e enfrenta.

Surge como subcategorias emergentes, as provocações de como o sujeito autista se compreende em suas potencialidades e como este mesmo sujeito se

compreende em suas dificuldades. O quadro 4 a seguir apresenta a terceira categoria e as respectivas subcategorias seguidas de uma pergunta norteador para cada.

Quadro 4: Categoria Terceira e suas respectivas subcategorias:

Categoria	Subcategoria	Pergunta norteadora
Do eu autista na universidade	Eu autista e minhas potencialidades	Como o sujeito autista compreende a si e suas potencialidades no contexto universitário?
	Eu autista e minhas dificuldades	Como o sujeito autista compreende a si e suas dificuldades no contexto universitário?

Compreender os atravessamentos e as implicações da vida acadêmica para os estudantes autistas é um dos pontos centrais deste trabalho. Para tanto, foi necessário analisar todo o conjunto teórico-epistemológico do autismo e das várias questões que com ele se entrelaçam. Percurso este que iniciou desde a formulação do problema de pesquisa, passou pelos capítulos teóricos, e chega ao seu clímax neste capítulo.

A chegada na universidade é um ponto de partida para a construção de muitos sonhos e desejos. Embora seja tomada de muitas expectativas e angústias. O ingresso na universidade é como um rito de passagem não apenas da vida escolar para a universitária, mas sim para uma vida de maior autonomia e tomada de imbricações coletivas e subjetivas, é um momento de profundas transformações psicológicas e sociais, exigindo que o jovem revise sua identidade e aprenda a gerenciar novos desafios que por vezes podem agravar quadros de ansiedade e estresse (Bock e Barros, 2007; Lima e Simões, 2015).

Outrossim, quando o estudante é autista e se insere nesse contexto, alguns elementos se acentuam. Assim como qualquer jovem, o sujeito autista passa por situações que questionam a sua forma de ser e estar no mundo, as experiências coletivas no espaço acadêmico, mas também as individuais no que tange a

auto-organização, gerenciamento de tempo e tarefas, tensionam o *modus operandis* do sujeito provocando mudanças internas e de comportamento.

Anderson e Butt (2017, p. 78) afirmam que estudantes autistas enfrentam desafios únicos na adaptação ao ambiente universitário, (...) “o que pode afetar sua experiência acadêmica”. Os desafios enfrentados por estudantes autistas não dizem respeito somente às dificuldades que podem ter em uma ou outra situação, mas sim apontam a problemas contextuais que provocam o desconforto e por vezes a desorganização do indivíduo, como se pode verificar no relato de Flor a seguir:

Flor - Eu não conseguia me sentir confortável depois daquela sala que ia enchendo, era barulho em todo canto. Quando, assim, pra entrar aluno, pra ir sentar aluno, se mexe, conversando, se acomodando, eu já tava totalmente desconfortável com a prova, o conteúdo, o lugar que eu tava sentada, tava tentando me manter calma o suficiente para conseguir tentar fazer a prova e não zerar, porque a minha vontade era simplesmente sair chorando daquela sala até o banheiro.

Salas de aula lotadas, a tensão com a avaliação e a energia despendida em organizar as emoções são questões que ocorrem em qualquer aluno. Contudo, no caso de Flor, alguns elementos específicos tocam a questão do autismo.

Para Cai e Richdale (2016) o suporte adequado e a compreensão das necessidades específicas dos estudantes autistas são fundamentais para promover uma experiência universitária inclusiva.” A aglomeração de pessoas, e a capacidade de gerenciar os sentimentos são pontos que para pessoas atípicas se demonstram como focos de tensão e atenção proporcionalmente distintos aos demais, mas que também acomete os sujeitos neuro típicos.

Vê-se que, as dificuldades apresentadas por Flor, são transversais a todos os sujeitos de uma sala de aula naquele contexto, mesmo que em proporções diferentes. Fundamentalmente, a questão aqui passa a ser a qualidade e a organização de um ambiente acadêmico que não supervalorize as dificuldades de um determinado grupo, mas que se organize de tal forma a deixar confortável a totalidade dos indivíduos. Salas de aulas com poucos alunos, com tom de voz ameno e organizada beneficiam a totalidade dos alunos, não apenas os que,

porventura, precisem de um ambiente assim para se manterem organizados (Woolner e Hall, 2010).

### 7.3.1 SUBCATEGORIA EU AUTISTA E MINHAS POTENCIALIDADES

Pode entrar em curso, nesse sentido, a primeira subcategoria denominada de: Eu autista e minhas potencialidades na universidade. Abordar os potenciais dos sujeitos autistas nos espaços acadêmicos ganham o caráter de afirmação do sujeito frente às barreiras capacitistas como as determinações de funcionamento e a crença de não aprendizagem que enfrentam (Diniz, 2007).

Por conseguinte, a presença autista no ambiente universitário pode ganhar o caráter de conquista, assumindo o caráter não de superação, mas sim de ampliação das margens, dos espaços de debate e construção pessoal e coletiva.

Estrela- Para mim sempre eu imaginei como um desafio estar na universidade. Pra mim era um desafio até a questão do ensino médio em si. E eu fico pensando que, pra mim, estar dentro da universidade é uma conquista, é uma vitória.

Estrela toma como vitória a sua presença na universidade. Não são poucas às vezes que o ambiente acadêmico se reserva às pessoas entendidas como normais e plenas em capacidade. Discurso este que sustenta, mesmo que indiretamente, os espaços sociais, uma vez que resguarda a qualificação intelectual e profissional àqueles entendidos e definidos como capazes em detrimento aos incapazes e anormais.

Nesse sentido, destaco excertos de Ar e Estrela que acentuam a afirmação da presença autista na universidade como elemento que desconcerta a lógica capacitista e que compartilha igualmente com qualquer outro sujeito alguns desafios.

Estrela - Usar o cordão de referência ao autismo é uma posição minha, como uma autista que tá no ensino superior, uma autista que consegue fazer as coisas assim normalmente, do dia a dia, de ocupar esse espaço e mostrar que eu tô aqui, que eu existo.

Ar - Daí eu pensei, ah, vou tentar me dedicar a aprender, né? Porque acho que todo mundo consegue igual, mesmo tendo dificuldades em cálculo, não tendo, tu estudando ainda atrás, tu consegue ir, né? E até eu conversei com uma pessoa do curso mesmo, e também

que tem muita dificuldade em matemática. Eu pensei, nossa, nossa. Porque eu pensei, ah, pra ir na matemática tem que ser um nerd, né? Mas não, tem gente que não tem dificuldade de estar lá. E conseguem fazer. Isso foi outra coisa que me impulsionou a ter mais determinação também.

A afirmação do ser autista que Estrela escolhe carregar no pescoço e no discurso tem caráter de afirmação e tensionamento do espaço acadêmico.

Segundo Baker e Ingraham (2017, p.237), “a presença de estudantes autistas no ensino superior atua como um catalisador para a transformação do ambiente educacional, desafiando as práticas tradicionais” e é capaz de, acrescento, criar espaços e trilhas para a inclusão.

Para Ar, por sua vez, o fato de perceber que a matemática é uma dificuldade para os demais colegas e não apenas para si por ser autista, gera um sentimento de determinação no sentido de se equiparar com os demais e se colocar na posição de que também é capaz de aprender.

O elemento da aprendizagem surge como um elemento importante ao se tencionar os espaços de ensino e a diversidade das salas de aula. Os sujeitos autistas, quando em ambiente de amplo acesso, podem desenvolver-se e trilhar um caminho pedagógico que dê conta da complexidade dos temas, bem como da sua própria cosmovisão que, em invertida, questiona tenciona esse mesmo espaço.

Segundo Tavares (2021), a aprendizagem de sujeitos autistas no ensino superior se dá por meio de um processo que exige adaptações pedagógicas, estratégicas e institucionais. A autora argumenta que a inclusão educacional de estudantes autistas vai além do simples acesso ao ensino superior, mas que passa por um acolhimento contínuo e o desenvolvimento de práticas que atendam não apenas as necessidades desses indivíduos, mas que tome conta da natural pluralidade do ambiente de ensino.

Com isso, essas práticas podem partir da flexibilização do currículo, o uso de tecnologias assistivas, além de mudanças na abordagem pedagógica e na formação dos docentes, para poderem lidar de forma mais eficiente com a neurodiversidade.

Por outro lado, e para introduzir a segunda subcategoria, faço um breve resgate conceitual de como esses sujeitos eram nomeados. Os idiotas e débeis

mentais, que carregavam de forma generalizada o estigma da não aprendizagem e ignorância.

Foucault (2001) na obra *História da Loucura na Idade Clássica*, analisa como a sociedade ocidental tratou as pessoas com condições mentais e físicas ao longo da história, destacando que foram objeto de marginalização, rotulação, chamadas de "loucas", "débeis" ou "idiotas". O autor argumenta que essas categorias de exclusão e estigmatização têm raízes profundas na história e refletem um controle social sobre as diferenças humanas.

[...] as categorias de 'débil mental' e 'idiota' foram historicamente empregadas para segregar e marginalizar aqueles que não se encaixavam nas normas sociais, justificando práticas de exclusão e institucionalização. Essas classificações não apenas desumanizavam os indivíduos, mas também criavam uma separação radical entre o 'normal' e o 'anormal', legitimando práticas de confinamento e controle sob o pretexto de proteção e cura. A sociedade, ao rotular essas pessoas, exercia uma forma de poder que reduzia suas identidades a diagnósticos, promovendo um discurso de incapacidade que anulava sua participação social e cidadania" (Foucault. 2001, p. 92-93).

Foucault descreve como essas pessoas eram isoladas e institucionalizadas, sendo muitas vezes desconsideradas como parte ativa da sociedade. A obra citada propõe uma reflexão crítica sobre como essas designações de deficiência foram usadas para justificar práticas de exclusão, desumanização como por práticas eugênicas ou escravistas.

Outro elemento provocativo que pode ser percebido, tanto no contexto desta categoria que discorro, quanto na obra foucaultiana, é a função social e política da determinação sobre os corpos "anormais".

As estruturas de poder dispensadas para o "cuidado" das pessoas com deficiência, aqui tida como generalista, estão a serviço não da melhoria de qualidade de vida e participação social desses indivíduos, estão, contudo, a serviço de uma seleção social transpassada pelo modelo econômico capitalista, bem como da organização e normatividades sociais.

Todo corpo incapaz de produzir subsistência para si próprio não tem espaço no mundo como ele é, tanto menos tem lugar nos espaços de lazer, de cultura ou de expressão, seja política ou artística. Os corpos que causam repulsa, ou o funcionamento que causa estranheza não são bem-vindos, onde os corpos normais se deleitam ao sol nos seus breves momentos de descanso e ócio.

Esta crítica, faz moldura a subjetividade dos indivíduos anormais, que aqui optei ser o centro da análise e da discussão. É uma moldura atemporal, uma vez que mesmo de formas sutis ou escrachadas é realidade hodierna tanto quanto de outrora. Para fins de exemplos, pode-se observar desde a infantilização frequente das pessoas com deficiência ou atípicas, como uma forma de amenizar os sintomas ou comportamentos mais intensos; até a constante necessidade dessa comunidade se afirmar e reafirmar para poder estar nos espaços sociais e de deliberação.

### 7.3.2 SUBCATEGORIA EU AUTISTA E MINHAS DIFICULDADES

Portanto, a segunda subcategoria denominada Eu autista e minhas dificuldades no meio universitário. Subcategoria esta que vai contra todas as expectativas que generalizadamente se tem de um sujeito estigmatizado por sua realidade, e se dá como a subcategoria que menos teve dados para a análise.

Das justificativas razoáveis para este fato podem se dar em duas linhas: a temática consistir demasiadamente angustiante e difícil de verbalizar, como no caso de Areia:

Areia- E eu sempre procurei me esforçar, né? Fazer alguns trabalhos, né? Às vezes eu acabo me esquecendo, né? Que eu tenho esse problema de esquecer das coisas, né? E... Às vezes eu... Tipo, num começo, assim, né? Quando aparece uma coisa nova pra mim, né? Tipo, um supor... Ah Nesse negócio tem uma dificuldade, né?

No qual a não formulação de uma resposta pode estar relacionada à inquietação gerada ao se defrontar com as dificuldades que a vida acadêmica levanta, e intensificadamente quando se pergunta isso frente ao plano de fundo da construção subjetiva do sujeito, o que corrobora com a plausibilidade da segunda.

A segunda justificativa, e a que me parece mais fiel às experiências na escuta dos entrevistados, é que esta temática específica no contexto subjetivo ganha uma tonalidade menos objetiva ou narrativa de situações.

A vista disso, direcionar a análise, como nas demais categorias, para a subjetividade dos sujeitos autistas ganha o caráter ainda mais complexo. Nesta subcategoria em especial, as perguntas, respostas réplicas e tréplicas se

desdobravam não com foco nas dificuldades que os entrevistados tinham com a suas relações, com as matérias ou com as avaliações apenas, mas sobretudo trilhavam o caminho de como esses elementos e as possíveis mudanças e adaptações deles tocavam em algo mais profundo que a simples realidade prática.

No excerto a seguir de Flor, fica evidente esta questão:

Flor-Ah, tu quer alguma acomodação? Tu quer alguma coisa adaptada? Gente, eu passei a minha vida inteira assim. Eu nem sei o que é ter alguma coisa adaptada. O que eu preciso, né? Eu vou descobrindo as coisas.

Sou impelido por um senso de sinceridade e fidedignidade quando tomo esse excerto e coloco ele em curso para a análise, e faz com que eu deixe no contexto o fato dele ter sido dito aos prantos.

Flor, aos prantos, trazia a indignação e a inquietação que carrega a muitos anos pelo sofrimento causado pela busca em se encaixar socialmente. Ser objeto de bullying e segregação, mas que agora, com o tema do autismo em voga e as necessidades dos locais repensarem suas estruturas físicas e pedagógicas, perguntam sobre a adaptação.

A inquietação de Flor, não está na aula ser adaptada para ela ou não, tanto menos num julgamento das políticas e práticas de inclusão, está sobretudo nisso aparecer quando ela já se encontra madura e capaz de poder achar caminhos para ajustar e facilitar seu dia a dia. Prática esta que aparece também para Rocha:

Rocha-[...] aprender um pouco como eu emular emoções, como fazer as coisas de maneira correta e dar pra conversar com todos os grupos sem problema. [...] No começo foi complicado, mas quando eu comecei a imitar o que vocês estavam fazendo, Foi ficando cada vez mais simples,

Rocha, desenvolveu a técnica de emular as emoções e imitar os comportamentos para se parecer e se colocar no lugar de normal. Esses elementos denunciam a necessidade que se impunha aos sujeitos autistas de buscarem e tentarem se enquadrar na normalidade.

Importante destacar o recorte temporal da vida desses sujeitos que passaram a pré-escola e o ensino médio com a pouca presença efetiva das

políticas de inclusão além de que a temática ainda dava passos lentos no que tange à organização física das escolas e seus currículos, mas sobretudo no conhecimento do tema autismo e na subnotificação dos diagnósticos. (Paula et al, 2013)

Ao chegarem às portas da universidade, esses autistas, se deparam com alguns avanços nas políticas de inclusão e na expressividade que o autismo toma nos noticiários e estudos relatando o aumento dos diagnósticos aceleradamente. Esses dois momentos da vida, da invisibilidade ao foco de atenção, entram em conflito e inquietam aqueles que nunca tiveram compreensão, tão pouco foram perguntados pelas suas preferências ou necessidades.

Outrossim, destaco um tensionamento relevante neste debate, que consiste na avaliação das políticas de inclusão e nas práticas pedagógicas que frequentemente impõe aos um modelo homogêneo de inclusão que não contempla a diversidade de experiências e inquietações que a comunidade autista levanta (Silva,2016).

Silva (2016), explora a perspectiva das pessoas autistas e de seus familiares em relação às políticas de inclusão, discutindo as falhas e limitações dos modelos inclusivos atuais. A autora destaca que, muitas dessas políticas não levam em consideração as necessidades sensoriais, comunicativas e de interação social específicas dos autistas, e frequentemente impõem um modelo único de inclusão que não contempla a diversidade dentro do espectro autista. Aborda, ainda, as inquietações dos autistas com práticas que, em vez de promoverem um ambiente acolhedor, acabam impondo padrões que geram ainda mais conflitos e por vezes estão a serviço de novas formas de segregação.

A comunidade autista sustenta uma máxima que, quando assumida, pode ser um caminho mais seguro para a elaboração e deliberação de políticas e práticas inclusivas. Ei-lá: “Nada sobre nós, sem nós.” (Charlton 2000).

Essa máxima, preza não apenas pela participação dos sujeitos autistas nos debates que lhes dizem respeito, mas sobretudo se direciona à escuta desses sujeitos. Os autistas podem e querem estar nos espaços deliberativos e criativos numa posição que está além da de participante, mas sim de protagonistas.

Por fim, Ortega e Zorzanelli (2010, p. 495) afirmam que a participação de autistas em espaços de deliberação constitui um movimento crucial para o “reconhecimento de sua cidadania e de sua capacidade de influenciar políticas

que impactam suas próprias vidas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e representativa”. A representatividade dos sujeitos autistas, enquanto movimento político e social, é insubstituível, especialmente quando se trata de questões que impactam diretamente suas vidas.

A imbricação da história dos sujeitos autistas com o decorrer da história da deficiência e do autismo se dá de forma complexa. Os lapsos de tempo em que esses sujeitos foram esquecidos frente aos que são super focados requer cuidado e escuta atenta. O questionamento de Flor, no início desta discussão, é um alerta para a práxis inclusiva da necessidade de não apenas pensar e perguntar por adaptações, mas sobretudo, atentar-se a construção da inclusão onde esses sujeitos sejam protagonistas justamente para não se incorrer ao erro da tentativa de inclusão com medidas e pesos alheios às realidades.

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Cabe para as palavras finais duas sessões. A primeira, que chamo de rememoração e pretende dar conta de trilhar um caminho entre as perspectivas iniciais deste trabalho sobrevoando os capítulos e revisitando os elementos que me parecem essenciais a esta retomada. A segunda que chamo de horizontes se faz necessária, à medida que posso pontuar elementos que permearam a construção dos dados, sua análise e construção, bem como propor uma reflexão acerca da temática a apontar um caminho de prática pedagógica para a inclusão dos sujeitos autistas.

### **8.1 REMEMORAÇÃO**

Este trabalho teve como objetivos destacar as bases teóricas em diálogo com os paradigmas históricos da deficiência com a realidade empírica construída com base nas narrativas de jovens autistas e sua análise.

Inicialmente, a fundamentação teórica propõe um panorama histórico das diferentes concepções de deficiência, desde os paradigmas mais antigos, como o modelo caritativo e o modelo médico, até abordagens mais recentes, como o modelo social e a proposta da neurodiversidade. O modelo caritativo, predominante durante séculos, entendia as pessoas com deficiência como objeto

de compaixão e caridade, ignorando suas potencialidades e reforçando a dependência. Já o modelo médico, ainda amplamente aplicado ao autismo, considera a deficiência como uma falha individual, com foco na correção ou na cura por meio de intervenções terapêuticas, ou médicas.

Embora o modelo médico tenha trazido avanços importantes em diagnósticos e tratamentos, essa perspectiva é limitada por negligenciar as barreiras sociais e culturais que impactam diretamente a vida das pessoas com deficiência.

Por outro lado, emerge nas décadas de 1970 e 1980 o modelo social da deficiência como uma crítica ao modelo médico. Sob essa perspectiva, a deficiência é entendida como resultado das barreiras impostas pela sociedade, sendo a exclusão social um reflexo de ambientes inacessíveis e práticas excludentes.

Nesse contexto, surge a proposta da neurodiversidade, como um importante avanço que redefine o autismo e outras condições neurológicas não como patologias, mas como variações naturais da condição humana. A neurodiversidade tensiona os discursos patologizantes e promove uma valorização das singularidades, propondo um olhar mais inclusivo e humanizado.

No campo da educação, por sua vez, aponto o percurso histórico das políticas educacionais brasileiras, com ênfase na transição da educação especial para a educação inclusiva. A Constituição de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) são marcos importantes nesse processo, ao consolidar o direito à educação para pessoas com deficiência. No entanto, apesar dos avanços legislativos, a inclusão no ensino superior ainda enfrenta obstáculos significativos. Entre eles estão a falta de formação docente para lidar com a diversidade, a ausência de adaptações pedagógicas que contemplem as necessidades específicas dos estudantes autistas e os estigmas que continuam a marcar suas interações sociais e acadêmicas.

Por meio das entrevistas semiestruturadas com seis jovens autistas matriculados no Ensino Superior, se constrói uma análise que valoriza as vozes e perspectivas desses estudantes, colocando-os no centro da discussão. As narrativas são organizadas em três categorias principais, que revelam diferentes aspectos das vivências acadêmicas: compreensão de si, O outro e a mãe, e Do eu autista na universidade.

Na primeira categoria, compreensão de si, a análise se desenvolve sobre a identidade das pessoas autistas, abordando questões relacionadas ao diagnóstico, ao autoconceito e à forma como se enxergam no contexto acadêmico e social. Essa reflexão revela a importância de reconhecer o impacto do diagnóstico e das definições sociais na construção da subjetividade e na busca por aceitação pessoal e social. Na segunda categoria, O outro e a mãe, emergem as relações interpessoais, especialmente com familiares. As mães, em particular, são destacadas como figuras centrais de apoio, mas também como mediadoras das interações dos jovens com o mundo acadêmico e social. Essa relação, por vezes, evidencia uma dependência emocional e prática, ao mesmo tempo que reflete os desafios enfrentados pelos familiares de estudantes autistas em um contexto de inclusão ainda incipiente.

Já na terceira categoria, do eu autista na universidade, os relatos apontam para as dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico, incluindo preconceitos, barreiras pedagógicas e desafios de interação social. Apesar disso, destaca-se a conquista em acessar a universidade e ela poder ser um espaço de crescimento e realização pessoal, desde que ofereça condições adequadas para sua inclusão.

Como possíveis resultados da pesquisa, revela-se a profundidade dos impactos subjetivos e objetivos que as barreiras sociais e institucionais impõem sobre a trajetória acadêmica dos estudantes autistas.

O percurso deste trabalho demonstra que, embora haja avanços na legislação e na promoção da inclusão, as práticas institucionais ainda são insuficientes para atender às necessidades desses jovens. Além disso, os estigmas associados ao autismo continuam a limitar as potencialidades dos estudantes, restringindo sua participação plena no ambiente universitário e social.

Diante desse cenário, pode-se apontar horizontes importantes para a construção de uma educação superior mais inclusiva e equitativa. Entre possibilidades destacam-se a flexibilização curricular, a formação docente voltada para a neurodiversidade e a criação de espaços de acolhimento que promovam a interação e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes em geral, que pode ser em benefício dos autistas. Além disso, é preciso reforçar a necessidade de envolver as pessoas autistas nos processos de construção e implementação de políticas educacionais, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e

valorizadas.

Por fim, a inclusão no ensino superior não pode ser limitada a adaptações técnicas ou ao cumprimento mínimo de normas legais. É necessário um compromisso ético e social com a transformação de estruturas que perpetuam exclusões e estigmas. A valorização da neurodiversidade e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para construir um ensino superior verdadeiramente plural, onde as diferenças sejam celebradas e respeitadas.

## 8.2 HORIZONTES

Neste segundo momento das considerações finais, planejo discorrer sobre alguns elementos que estiveram presentes no percurso total deste trabalho, bem como *insights*, sentimentos e reflexões que, pelo rigor acadêmico, não puderam estar no corpo do texto em conjunto aos dados, informações e análises.

Primeiramente, é preciso destacar, a complexidade que se apresentou na análise dos dados pela opção que fiz em direcionar às questões subjetivas. Não foram poucos os movimentos que ao tomar os excertos e a teoria, e tentar organizá-las nas categorias me percebi enrolado nos dados e nas próprias categorias. Isso se justifica, me parece, pelas falas, e as experiências das entrevistas, bem como a trilha teórica que formei, serem partes substanciais da totalidade das narrativas. Separá-las e organizá-las causava a impressão de que mais de uma poderia ocupar mais de um lugar em mais de uma categoria.

Imagino, que na leitura das categorias, a impressão de que um excerto ou outra poderia ser deslocada de uma categoria para outra e nisso iniciar outro caminho de análise, seja constante. Na construção desta teia, foram diversas as decisões e opções que tive que fazer e tomar para dar curso à pesquisa e com isso, surgia recorrentemente a dúvida de qual trilha seria melhor seguir e, porque não, as outras possíveis.

Penso, parte disso, pertencer à construção de uma pesquisa empírica desta natureza, não apenas metodologicamente, mas sobretudo por ser com um público delicado e, ao mesmo tempo, desconcertante.

Como um segundo elemento, a pesquisa ter sido realizada com o público

autista e suas realidades se apresentou como um ponto de tensão no sentido de exigir a adaptação constante na condução da pesquisa e da minha pessoa como pesquisador. Reinventar-se, adaptar-se, sair do lugar que habitualmente se está para dar conta das narrativas e de se aproximar do microcosmo que se cria entre quem fala de si e quem escuta, impele a necessidade de assimilar a diferença que se faz presente, para poder ter acesso à camada mais delicada de cada entrevistado e das suas narrativas.

Tenho a clareza de que a disposição em deslocar-se das bases individuais para acessar em 'corda bamba' o que o outro traz é um dos fatores que permitiram algumas das análises terem se dado na profundidade tal como se deram. Não com foco em mérito, mas sobretudo, em perceber e experienciar, mesmo que em medida reduzida, como os sujeitos autistas frequentemente se movimentam nas suas bases para se enquadrar ao jeito típico de ser, e como isso é complexo e exigente. Assumir esse lugar e não exigir isso deles foi um dos elementos de ampliação da lupa que viciosamente está sobre as dificuldades, defeitos e estranheza deles em detrimento das suas habilidades, sensibilidades e potencialidades.

Por fim, concluo este trabalho satisfeito por optar em conduzir essa pesquisa de forma centrada no sujeito a que ela se fixa. Em optar pela construção e o caminho teórico centrados nos sujeitos da pesquisa, e ainda, em poder aprofundar a temática e extrair a delicadeza e a complexidade do tema com a escuta desses sujeitos. Me parece, que as pesquisas podem ser guiadas por escolhas as quais focam no sujeito e se desdobram com o sujeito ou se fazem e desdobram a partir do sujeito a que ela se objetiva. Fazer a opção de tornar parte central o sujeito a quem a pesquisa se dispõe a entender, é o que garante o lugar que ela ocupará e tocará no meio acadêmico, mas também nas vidas que ela toma como base para se fazer relevante.

## REFERÊNCIAS

AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patricia Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. *Revista Educação Especial*, v. 36, p. 1-26, 2020.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ANDERSON, A. H.; BUTT, C. Young Adults on the Autism Spectrum and the University Experience: Insights from Society and Campus. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 47, n. 10, p. 3029-3040, 2017.

ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. *Perspectivas em Educação*, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPdJwPXcdmnHz/>. Acesso em: 04/01 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.

BARBOSA, Heloisa Fonseca; GOMES, Adriana Leite Limaverde. A inclusão de pessoas com autismo no ensino superior: percepções discentes sobre o ingresso à universidade. In: VI Congresso Nacional de Educação. 2019.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, Acesso em 31. nov. 2023. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

BARNES, Colin; MERCER, Geoff. Disability culture. *Handbook of disability studies*, p. 515-534, 2001.

Bilge, Sirma. (2009), "Théorisations féministes de l'intersectionnalité". *Diogène*, 1 (225): 70-88.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. PENSAR A DEFICIÊNCIA A PARTIR DOS MODELOS MÉDICO, SOCIAL E PÓS-SOCIAL. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100, 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n1p87-100. Disponível em: <http://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>. Acesso em: 12 set. 2023.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. PENSAR A DEFICIÊNCIA A PARTIR DOS MODELOS MÉDICO, SOCIAL E PÓS-SOCIAL. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87–100, 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n1p87-100. Disponível em: <http://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>. Acesso em: 8 ago. 2023.

BLIACHERIS, Marcos Weiss. Autistas, Neurodiversidade e consciência política. 2022.

BOCK, A. M. B., & Barros, M. M. L. Desafios Acadêmicos e Psicológicos da Vida Universitária. 1. ed. São Paulo: Editora XYZ, 2007.

BONASSI, BRUNE CAMILLO. ORGANIZAÇÃO SINTOMÁTICA AUTÍSTICA E POSSIBILIDADES DO CORPO NO SÉCULO XXI. Políticas Públicas, Ações Afirmativas e Desenvolvimento Social. 2021

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. Revista Teias, v. 22, n. 66, p.27-39, 2021

BRASIL, Governo federal. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 48 p.

BRASIL. Lei no. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 24, nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação para todos: a Conferência de Nova Delhi. Brasília, DF: Inep, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. Diretrizes básicas

BUENO, J. G. S. Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais. 2006. Projeto de pesquisa. Disponível em: [PUC-SP \(pucsp.br\)](http://pucsp.br). Acesso em: 23 Out.. 2023.

CAMPBELL, F. K. Exploring Internalized Ableism using Critical Race Theory. Disability & Society 23:2, 2008: 151–162.

CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária,

2006 [1966].

CANGUILHEM, Georges. Lo normal y lo patológico. Siglo xxi, 1982.

CARVALHO, C. L. de; SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. de. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. Horizontes - Revista de Educação ISSN 2318-1540, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 34–48, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5099>. Acesso em: 24 out. 2023.

CHARLTON, J. I. (2000). Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment. Berkeley: University of California Press.

COOPER, Brittney. Intersectionality. 2015.

CRENSHAW, K. (1989). Desmarginalizando a interseção entre raça e sexo: uma feminista negra Davidson, J. (2007). 'Em um mundo próprio...': Re-apresentando a alienação e a emoção nas vidas CJDS 6.4 (novembro de 2017) crítica da doutrina antidiscriminação, da teoria feminista e da política anti-racista. universidade do Fórum Legal de Chicago, 131-167.

DA SILVA, Solange Cristina; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A contribuição do Modelo Social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. Revista educação, artes e inclusão, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019.

DE OLIVEIRA CAMALIONTE, Daniele; KONDO, Letícia; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Estudantes do ensino superior com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa da literatura brasileira. Revista Educação Especial, v. 34, p. 1-24, 2021.

DE PAULA NUNES, Debora Regina; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Handbook of qualitative research . 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

DIAS, A. Por umem:a genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/ Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. 2003. DINIZ, Débora. O que é deficiência? São Paulo: brasiliense,2007.

SCHIMANSCKI, E.; CAVALCANTE, F. G (org).Pesquisa e extensão:experiências e perspectivas interdisciplinares. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.264 p.

DOMINGUES, J.M. Teorias sociológicas no século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 110, 2001

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, v. 1, p. 62-83, 2005.

EYAL, Gil; HART, Brendan; ONCU, Emine; OREN, Natanel; RICHARDSON, Daniel. The Autism Matrix: The Social Origins of the Autism Epidemic. Cambridge, UK: Polity, 2010.

Faria, L. & Fontaine, A.M. (1990). A avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQI de Marsh à população portuguesa. Cadernos Consulta Psicológica, 6, pp. 97 – 105.

FERGUSON, Philip M.; NUSBAUM, Emily. Disability studies: What is it and what difference does it make?. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, v. 37, n. 2, p. 70-80, 2012.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. Análise de Comportamento Aplicada e Distúrbios do Espectro do Autismo:revisão de literatura. In: CoDAS. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2013. p. 289-296.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. Revista InCantare, v. 2, n. 1, 2011.

FERREIRA, Pedro Peixoto. TRADUZINDO O AUTISMO. 2021.

Figueiredo, M. H. A. (2000). Estudo comparativo do autoconceito em alunos com Necessidades Educativas Especiais. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

FORESTI, Taimara; DA SILVA BOUSFIELD, Andréa Barbará. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. Revista Psicologia Política, v. 22, n. 55, p. 654-667, 2022.

FOUCAULT, M. Doença mental e psicologia. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. Foucault, Michel (2001). História da Loucura na Idade Clássica. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Perspectiva.

FOUCAULT, Michel O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault:uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da

hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Univesitária, 1995, p. 231-149.

FOUCAULT, Michel. "O Nascimento da Clínica". Martins Fontes, 1980

FOUCAULT, Michel. *La société punitive*. Paris: EHESS, Gallimard, Seuil. 2013. p.242-243

FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. Martins Fontes, 2001, p. 57

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, [S. l.], v. 17, n. 31, p. 59–73, 2013. DOI: 10.23925/ls.v17i31.25723. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>. Acesso em: 21 mar. 2024.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. "Integrating disability, transforming feminist theory". *NWSA Journal*, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002

GESSER, Marivete; MELLO, Anahí Guedes de. Politizar a deficiência, produzir aleijamentos desde o Sul Global. *Psicologia para América Latina*, n. 36, p. 129-138, 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. Como elaborar projetos de pesquisa, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988

GRINKER, Roy Richard. *Unstrange Minds: Remapping the World of Autism*. New York: Basic Books, 2007.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo social*, v. 26, p. 61-73, 2014.

INSSEL, Thomas. *The nature of autism*. New York: Springer, 2010.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios. Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous Child* edição: 2º KUHNNEN, Roseli Terezinha et al. *A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)*. 2016.

LANDIM FILHO, Raul. Pode o Cogito ser posto em questão?. discurso, n. 24, p. 9-30, 1994.

LIMA, F. A., & SIMÕES, C. M. Ajustamento à vida universitária e os fatores de risco para a saúde mental dos estudantes. Revista de Psicologia da Educação, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 121-135, 2015.

MARCO, Victor Di. Capacitismo: o mito da capacidade. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2020

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. Estilos da clínica, v. 19, n. 2, p. 244-262, 2014.

MARTINS, Bruno Sena et al. A emancipação dos estudos da deficiência. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 98, p. 45-64, 2012.

Martins, S. E. S. O.; Leite, L. P.; Ciantelli, A. P. C. (2018). Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. Psicologia Escolar e Educacional, 22(spe), 15-23. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018033>

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H.; BLOCK, P. Não é o corpo que nos

MELO, Sandra Cordeiro de; CONSTANT, Elaine; FERREIRA, Adriana Teixeira. Acesso e permanência de pessoas com autismo no ensino superior. Revista Teias, v. 24, n. 73, p. 112-128, 2023.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. Universal design for learning: theory and practice. Wakefield MA: CAST, 2014.

MONTES, Aline Lucia Baggio; DE LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Déficit ou diferença? Um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais. Revista Educação Especial, v. 32, p. 1-22, 2019

MOTTRON, Laurent. Autism: A new perspective on a complex condition. New York: Routledge, 2017.

MURPHY, Robert Francis (1990), The Body Silent. New York: H. Holt.

NELSON, L. L.. Design and deliver: planning and teaching using universal design for

learning. Baltimore, EUA: Paul. H. Brookes Publishing Co. 2014

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, p. 675-690, 2019.

OLIVER, Michael. *Understanding disability: from theory to practice*. New York: St. Martin's, 1996.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e Neurodiversidade. *Ciência & saúde coletiva*, v. 14, p.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e Neurodiversidade. *Ciência & saúde coletiva*, v. 14, p. 67-77, 2009

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da Neurodiversidade. *Mana*, 2008, 14: 477-509.

ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafael. O espectro do autismo e a noção de cérebro social: uma análise das práticas diagnósticas e terapêuticas contemporâneas. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 703-719, 2010 para a ação do Centro Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: Cenesp, 1974.

PAULA, C. S.; RIBEIRO, S. H.; TEIXEIRA, M. C. T. V. *Autismo e Políticas Públicas no Brasil: Avanços e Desafios*. São Paulo: Memnon, 2013.

PEARSON, H. (2010). Complicando a interseccionalidade através das identidades de pessoas com deficiência auditiva Shefcyk, A. (2015). Conte conosco: Abordando as disparidades de gênero na pesquisa do autismo. *autismo, CJDS* 6.4 (novembro de 2017) doi:10.1080/10665684.2010.496642 Adotado coreano: uma autoetnografia. *Equidade e Excelência em Educação*, 43(3), 341-356.

PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. 10. ed. Lisboa: Ática, 2002.

PLETSCH, Márcia Denise et al. Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, Cap. 02 pg 26-29. 2021.

PEREIRA, Ana Luísa; SOUZA, Carlos Eduardo. Desafios e oportunidades na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. *Revista de Educação*

*Inclusiva*, v. 21, n. 1, p. 45-60, 2023. Disponível em: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/274/2745054013/html/>. Acesso em: 06/01/2025.

PRIZANT, Barry M.; FIELDS-MEYER, Tom. *Uniquely Human: A Different Way of Seeing Autism*. New York: Simon & Schuster, 2015.

RAMMINGER, Tatiana. Entre a normatividade e a normalidade: contribuições de G. Canguilhem e M. Foucault para as práticas de saúde. *Mnemosine*, v. 4, n. 2, 2008.

RIOS, Clarice. “Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), p. 212-230, 2017.

RODRÍGUEZ, Alicia Villan; OBESSO, María Resurrección Pozo. TGD y Trastorno del Espectro Autista: diversas respuestas educativas dentro de un mismo territorio. In: *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Octaedro, 2020. p. 1223-1235.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Sanches, poliana fernandes mesquita; de freitas, maria clara. alunos com transtorno do espectro autista no ensino superior: uma revisão bibliográfica. *anais do pró-ensino: mostra anual de atividades de ensino da uel*, n. 2, p. 32-32, 2020.

Santos, W. R. D. (2008). Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 18, 501-519. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312008000300008>

SARTORELLI, Helisa; FONSECA, Kátia Abreu; PINTO, Naiana Paula Bocardo Nunes. O CAPACITISMO NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. *Revincluso-Revista Inclusão & Sociedade*, v. 3, n. 2, p. 19-19, 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. *Reação: Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, v.96, n.7, p.10-12, jan./fev. 2014. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/wp-content/uploads/2018/05/ED96.pdf>.

SAXE, Amanda. The theory of intersectionality: A new lens for understanding the barriers faced by autistic women. *Canadian Journal of Disability Studies*, v. 6, n. 4, p. 153-178, 2017.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. *Psicologia em Estudo*, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017.

SEKARAN, U. Research methods for managers: a skill-building approach. New York: Wiley, 1984.

SHAKESPEARE, Tom. Disability rights and wrongs. London: Routledge, 2006.

SHIBUTA, V.; FAVARO DA COSTA, I.; PIMENTEL DOS SANTOS, F. INCLUSÃO DO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO. *Psicologia e Saúde em debate*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1–11, 2021. DOI: 10.22289/2446-922X.V7N2A1. Disponível em: <http://www.psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/743>. Acesso em: 22 set. 2023.

SILVA, Ana Maria G.; RIOS, Ivonise F. Autismo: uma leitura histórico-cultural do diagnóstico e das práticas de saúde. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 3, p. 519-528, 2010.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas revista eletrônica*, v. 16, n. 1, 2015.

SILVA, Carlos Roberto de Castro; MENDES, Rosilda; NAKAMURA, Eunice. A dimensão da ética na pesquisa em saúde com ênfase na abordagem qualitativa. *Saúde e Sociedade*, v. 21, p. 32-41, 2012.

SILVA, Micheline; RIOS, Juliana. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 152-163, jan.-abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1Flor64-175>. Acesso em: 28 de outubro de 2024.

SILVA, Solange Cristina da et al. Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: analisando dados do INEP. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, 2020.

SILVA, João Pedro; OLIVEIRA, Maria Clara. Inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 3, p. 345-360, 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/336394183\\_INCLUSAO\\_DE\\_PESSOAS\\_COM\\_NECESIDADES\\_ESPECIAIS\\_NO\\_ENSINO\\_SUPERIOR\\_DESAFIOS\\_E\\_PERSPECTIVAS](https://www.researchgate.net/publication/336394183_INCLUSAO_DE_PESSOAS_COM_NECESIDADES_ESPECIAIS_NO_ENSINO_SUPERIOR_DESAFIOS_E_PERSPECTIVAS). Acesso em: 06 de janeiro de 2025.

SIMÃO, Bruno Luiz. O transtorno do espectro autista no ensino superior. 2023. Disponível em: <https://www.uninter.com/noticias/o-transtorno-do-espectro-autista-no-ensino-superior> Acesso em: 22/09/ 2023.

TAVARES, Renata Silveira. A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: desafios e possibilidades. São Paulo: Editora Appris, 2021.

TELES, P. S.; ZOBOLI, F.; ORRÚ, S. E. Autismo, biopolítica e educação: entre peças que emolduram o quebra-cabeça da normalidade. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, p. e15418, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.15148. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/15148>. Acesso em: 29 out. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Veiga, F. H. (1990). Autoconceito e disrupção escolar dos jovens – conceptualização, avaliação e diferenciação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

WALKER, Nick et al. Throw away the master's tools: Liberating ourselves from the pathology paradigm. *Loud hands: Autistic people, speaking*, p. 225-237, 2012.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

**Apêndices**

Apêndice A: Termo de confidencialidade de pesquisadores



#### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do Projeto:** Atravessamentos e implicações na vida acadêmica de estudantes autistas no Ensino Superior

**Pesquisadora responsável:** Erisson Teixeira Emer

**Telefone celular da pesquisadora:** (54) 997086316

**E-mail da pesquisadora:** etemer@ucs.br

**Instituição:** Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS

**Local de construção de dados:** Caxias do Sul

Eu, Erisson Teixeira Emer, pesquisador responsável pelo presente projeto, comprometo-me a preservar a privacidade e o anonimato dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados a partir de registros manuscritos e de áudio. Concordo, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos participantes e da instituição escolar e serão mantidas em meu poder, como responsável pela pesquisa, por um período de 5 anos. Após esse período, os dados serão destruídos. Comprometo-me ainda em garantir que o acesso aos dados será supervisionado por uma pessoa que esteja plenamente ciente e informada sobre a exigência de confidencialidade, bem como não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro.

Caxias do Sul, Fevereiro de 2024

Documento assinado digitalmente  
 **CLAUDIA ALQUATI BISOL**  
Data: 09/02/2024 11:36:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Cláudia Bisol  
Orientadora da pesquisa

Documento assinado digitalmente  
 **ERISSON TEIXEIRA EMER**  
Data: 09/02/2024 09:32:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Erisson Teixeira Emer  
Pesquisador responsável

Apêndice B: Termo de consentimento Livre e esclarecido para s participantes da pesquisa



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado estudante, venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), cujo título é: “Atravessamentos e implicações na vida acadêmica de estudantes autistas no Ensino Superior”, desenvolvida por mim, Erisson Teixeira Emer sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol e que visa analisar vivências e experiências de estudantes autistas no ensino superior. 1. Participantes da Pesquisa: Serão convidados os estudantes Autistas matriculados em cursos de graduação tanto bacharelado quanto licenciaturas. 2. Envolvimento na pesquisa: Você está sendo convidado a participar de uma entrevista que buscará compreender como se dá a sua vivência no ensino superior. As falas serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra. Estima-se duração de uma hora para a realização desta etapa. Você receberá esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Sinta-se livre para recusar e interromper a sua participação ou solicitar o acesso a esse registro de consentimento a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar da pesquisa não acarretará danos de qualquer natureza. 3. Procedimentos: Como instrumentos, serão elaboradas perguntas e direcionamentos, os quais serão realizados no campus sede da Universidade de Caxias do Sul, com preferência na sala do NAE, (Núcleo de atendimento ao Estudantes) e horário a ser definido conforme sua disponibilidade. O material produzido ficará sob a guarda do pesquisador responsável pelo período de cinco (5) anos e, após esse prazo, será totalmente destruído/apagado/inutilizado. 4. Riscos e desconforto: A participação na pesquisa não traz complicações legais. A pesquisa oferece riscos mínimos à integridade

física, psíquica e moral dos participantes, semelhante a um dia normal. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento em responder alguma pergunta e você terá total liberdade para não responder ou se retirar sob qualquer circunstância que lhe pareça necessário. **Os riscos**, portanto, poderão consistir em: a) despertar certo nível de ansiedade por se tratar de relatos de experiências pessoais dos participantes b) produzir algum nível de estresse por se tratar de uma experiência nova, ou seja, uma entrevista para uma pesquisa, o que não faz parte da rotina acadêmica dos participantes. Caso o pesquisador perceba ansiedade ou estresse, a entrevista será interrompida, será feito o acolhimento inicial destes sentimentos e o encaminhamento do estudante para o Núcleo de apoio ao estudante UCS(NAE).

5. Benefícios: Esta pesquisa auxiliará na compreensão da realidade e possibilidades da inclusão no meio universitário, dos conceitos e atravessamentos que os diversos aspectos como culturais, conceituais e sociais, na vida de pessoas autistas. Com isso, os benefícios aos participantes poderão ser os seguintes: a) sentimento de valorização enquanto pessoa autista tomando em conta a temática no seu meio universitário. b) sentimento de pertença e aceitação no meio universitário. c) possibilidade de externar sentimentos e situações complexas em relação a sua vivência como autista na universidade. A sua participação, indiretamente, estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

6. Pagamento: A participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento. Além disso, não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.

7. Confidencialidade: As informações obtidas no decorrer da pesquisa serão utilizadas somente com a finalidade científica. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pelo pesquisador e sua orientadora. Na publicação dos resultados da pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em sigilo e todas as informações que possam identificar os participantes serão omitidas.

8. Dúvidas e esclarecimentos: O pesquisador se compromete a esclarecer qualquer dúvida que o participante possa ter no momento da pesquisa ou posteriormente, até finalização da pesquisa, através do e-mail: [etemer@ucs.br](mailto:etemer@ucs.br)

9. Comitê de Ética: Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento. O CEP/UCS pode ser contatado na Universidade de Caxias

do Sul (UCS), endereço: Campus-Sede, Bloco S, sala 405, e-mail: cepucs@ucs.br, (54) 3218-2829.

Atenciosamente, Erisson Teixeira Emer

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Tendo em vista as informações apresentadas e disposto em duas vias, sendo uma de pertença do pesquisador e outra do participante.

Eu, \_\_\_\_\_, aceito o convite para participar de forma voluntária da pesquisa acima e declaro que fui informado do objetivo do estudo de forma clara e esclareci minhas dúvidas. Informo também que recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Caxias do Sul, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

## Apêndice C: Termo de Assentimento Institucional

Página 1 de 2



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Terciane Ângela Luchese, abaixo assinado na condição de Pró Reitora de Graduação da Universidade de Caxias do Sul, autorizo a realização da pesquisa que ocorrerá nas dependências da Universidade de Caxias do Sul cujo título é “Atravessamentos e implicações na vida acadêmica de estudantes autistas no Ensino Superior” que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) a ser conduzido pelo pesquisador Erisson Teixeira Emer, Mestrando em Educação, com a orientação da Prof. Dra. Cláudia Alquati Bisol.

Fui informada pelo responsável do estudo sobre as características da pesquisa, bem como das abordagens que serão realizadas na instituição a qual represento, o que inclui o desenvolvimento das entrevistas aos acadêmicos autistas.

Tenho conhecimento sobre a realização de registro manuscrito e de áudio das entrevistas, os quais servirão como materiais de análise para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Os acadêmicos serão claramente informados de que sua participação é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo às suas experiências no meio universitário. A qualquer momento a instituição poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados à pesquisa.

Declaro conhecer que o estudo deverá passar pelo Comitê de Ética e Pesquisa - CEP, da Universidade de Caxias do Sul, antes do início da atuação do pesquisador. O pesquisador garante que todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes.

Declaro estar ciente de que serão assegurados os direitos previstos na Resolução CNS nº 510/16 e nº 466/12 tais como:

1. garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e
3. garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes e da Instituição de Ensino.

Declaro que fui informado (a) de que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento, através dos contatos do pesquisador, de sua orientadora e do CEP/UCS.

Compreendo que todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador Erisson Teixeira Emer, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, sendo estes: escrita da dissertação de mestrado, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. **Dados pessoais dos participantes não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, bem como será preservada a imagem da Instituição de Ensino.**

Este documento foi assinado em duas vias, uma para a instituição onde o estudo será realizado e uma para o pesquisador.

Documento assinado digitalmente  
 **TERCIANE ANGELA LUCHESE**  
Data: 01/03/2024 09:25:29-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Assinatura do responsável institucional

Documento assinado digitalmente  
 **ERISSON TEIXEIRA EMER**  
Data: 02/07/2024 15:31:42-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Assinatura do pesquisador

Caxias do Sul, \_29\_ de Fevereiro de 2024

## Apêndice D: Roteiro de perguntas para a entrevista

### Dados gerais sobre o entrevistado

Nome:

Idade:

Gênero:

Raça:

Trabalha?            No que?

Curso de graduação:

Tempo que cursa a graduação:

Quantas pessoas moram na sua casa?

### Roteiro da entrevista

#### **Tópico: Vida acadêmica**

Pergunta norteadora:

Fale-me sobre como é sua vida acadêmica: o curso, o que gosta, o que não gosta...

Foco das perguntas complementares: a relação com colegas e professores; o ambiente universitário como um todo (circulação no campus, biblioteca, etc); as burocracias; o desempenho no curso, etc.

#### **Tópico: Vida familiar**

Pergunta norteadora:

Fale-me como é a sua família, como é a relação de vocês; a relação com as pessoas próximas...

Foco das perguntas complementares: como se sente em casa (em que momentos se sente bem, que situações são desagradáveis); como é o seu dia-a-dia; etc.

**Tópico: Vida social**

Pergunta norteadora:

Fale-me como é sua vida social, amigos, conhecidos.

Foco das perguntas complementares: Como é a relação com os amigos; como é a relação com os amigos; com pessoas que não conhece mas passou a conviver; em que momentos se sente bem, que situações são desagradáveis.

**Tópico: Autismo**

Pergunta norteadora:

Fale-me o que é o autismo pra você.

Foco das perguntas complementares: se o autismo é um tema fácil ou difícil de falar e entender e por que; situações desagradáveis na vida de quem é autista (que situações seriam estas); se o participante já viveu situações difíceis por causa do autismo na escola, na universidade, e que situações seriam estas; quais as pessoas que mais auxiliam na vida de uma pessoa autista; se ter o diagnóstico ajuda ou atrapalha, etc.