

Inclusão de estudantes universitários autistas¹

Maria Angélica A. A. M. Pisetta²

Orcid: 0000-0001-9288-260X

Thayná Marracho Marques³

Orcid: 0000-0003-3944-2204

Resumo

Na discussão que segue, pretendemos suscitar elementos para compreensão dos principais entraves à inclusão escolar e universitária de autistas, tendo em vista que se trata de uma inclusão recente e de grandes desafios para a universidade. Partindo do princípio de que a visão sintomatológica do autismo, alicerçada no déficit, produz intervenções especializadas, pretendemos fomentar a compreensão da subjetividade no autismo, para além deste modelo epistemológico. Tendo como principal objetivo o incremento da cultura inclusiva na universidade, nosso artigo se sustenta na discussão mais geral do autismo como estrutura psíquica, destacando as relações com a linguagem, tanto no uso diferenciado da voz, quanto na lida com os objetos pulsionais. Para tanto, realizamos uma análise bibliográfica integrativa de publicações nacionais que discutem o tema e que trazem autorrelatos de autistas universitários, bem como de autorrelatos de autistas autores, que publicaram também suas impressões sobre sua vida escolar. Nesse sentido, propõe-se o reconhecimento da importância dos autorrelatos de autistas como ferramenta para discussão, tanto da perspectiva diagnóstica, quanto da perspectiva da inclusão social e educacional, de autistas e seus familiares. Assim, poderemos avançar um pouco na compreensão da função social da inclusão de um grupo com uma diferença historicamente excluída das trocas sociais e da partilha de bens comuns, como a escolarização.

Palavras-chave

Autismo – Ensino superior – Deficiência – Acessibilidade – Autorrelatos.

1- Dados da pesquisa: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil. Contato: mariaangelicapisetta@id.uff.br

3- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Contato: thaynamarracho@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282852por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



Inclusion of autistic university students

Abstract

In the following discussion, we aim to highlight key elements for understanding the main obstacles to the inclusion of autistic students in schools and universities, considering that this is a relatively recent process and one that poses significant challenges for higher education. Starting from the assumption that a symptomatic view of autism, grounded in deficit-based models, tends to produce specialized interventions, we seek instead to foster an understanding of subjectivity in autism, moving beyond this epistemological framework. With the primary goal of strengthening an inclusive culture within the university, our article is based on a broader discussion of autism as a psychic structure, emphasizing its relationship with language—both in the differentiated use of voice and in the engagement with drive objects. To this end, we conducted an integrative bibliographic analysis of national publications addressing the topic, including self-reports from autistic university students, as well as writings by autistic authors reflecting on their school experiences. In this sense, we propose recognizing the importance of autistic self-reports as tools for discussion, both from a diagnostic perspective and from the standpoint of social and educational inclusion of autistic people and their families. In doing so, we hope to advance the understanding of the social function of inclusion for a group historically excluded from social exchange and from access to common goods such as education.

Keywords

Autism – Higher education – Disability – Accessibility – Self-reports.

Introdução

A inclusão de autistas⁴ tem muito a contribuir para o campo da saúde mental e à cultura inclusiva, de modo geral, em virtude das transformações que ela exige no cotidiano escolar e universitário. Enquanto instituição historicamente identificada com ideais de excelência e desempenho, tanto a escola, quanto a universidade se aliam facilmente à exclusão social e à perpetuação de injustiças às minorias. Desse modo, a inclusão de autistas é ainda muito incipiente no Brasil, em todos os níveis de ensino, e exige fortalecimento desse campo através de iniciativas que contemplem as principais tensões que se mostram nos entraves à inclusão.

Nosso artigo tem o objetivo geral de discutir autismo e sua inclusão, tensionando as definições que o contemplem na perspectiva do déficit e que o confinam às intervenções em

4- A análise da variedade de nomeações para indicar o autismo na literatura especializada (pessoa com TEA—transtorno do espectro autista; autista, pessoa com autismo) exige uma posição epistemológica de partida, que dê condições de amparar uma metodologia e a discussão desse campo tão variado. Em virtude da compreensão fundamental de que autismo é uma condição subjetiva que inclui todas as formas de expressão de uma pessoa e, por isso, uma posição existencial, que não pode ser separado da pessoa; e ainda, que essa condição não se reduz a um transtorno mental, optamos por definir nossos sujeitos como “autistas”.

protocolos predeterminados pelo transtorno subjacente. Partimos da premissa que todas as relações interpessoais que se desenrolam no ambiente educacional ganham em qualidade e em avanços sociais da coletividade e da cidadania, quando um estudante, representante de um grupo social historicamente excluído, alcança acesso à escolarização.

Ainda intrinsecamente relacionada ao acesso, a permanência nestas instituições precisa ser garantida por iniciativas que constroem um mundo mais plural. Assim, pretendemos discutir os pactos de convivência necessários à vida, que em muito se ampliam em virtude da inclusão de autistas e com a convivência com a diferença no espaço escolar/universitário. Tendo em vista que “é necessário desenvolvermos uma perspectiva de redução do sofrimento causado por problemas de saúde na comunidade” (Almeida Filho, 2011), precisamos discutir também a convivência com as diferenças historicamente excluídas do convívio escolar, tal como a experiência autista representa.

Em relação à metodologia e análise de dados, nosso estudo é uma análise bibliográfica integrativa de literatura especializada sobre o tema indicado (inclusão de autistas universitários) e, neste esforço, articula também aurorelatos de autistas que publicaram seus livros contando suas experiências com a escolarização. Para a análise, conforme orienta Bardin (1977), utilizamos uma análise crítica das questões norteadoras das pesquisas em educação, largamente utilizada em contextos complexos de investigação, de modo a discutir mais extensivamente os conteúdos das mesmas e ampliar nossa compreensão inicial da questão central sobre inclusão de autistas.

Nesse sentido, é importante esclarecer que não nos utilizamos nesta discussão de autorrelatos ouvidos exclusivamente por nós em pesquisa empírica, mas, sim, extraímos dos artigos publicados por colegas de autorrelatos analisados naquelas publicações.

Tendo sua inclusão muito recentemente discutida e sistematizada (como podemos perceber na legislação da Educação Especial⁵ referente à educação escolar deste público), autistas e suas famílias atualmente representam uma importante fonte de contribuição para as discussões sobre educação, direitos humanos e saúde. Idealizar o mundo amplo, diversificado e acessível a todos e todas, é tarefa da educação enquanto uma perspectiva inclusiva de modo geral, o que se insere na interface entre saúde mental e educação.

Considerando ainda o trabalho de estudantes, gestores, professores e demais profissionais envolvidos na escolarização, este texto busca destacar a importância de articular outras perspectivas teóricas das definições de autismo para promover a inclusão da diferença. Para tanto, discutimos, no primeiro momento, as perspectivas da educação inclusiva de autistas universitários e, no segundo, apresentamos as concepções de Maleval, que, ao propor o autismo como uma estruturação autística diferenciada, contribui para a discussão mais geral sobre autismo como uma neurodivergência, não apenas confinando sua definição a um transtorno psiquiátrico.

A recente visibilização das questões do autismo através da expansão do seu diagnóstico, na concepção do espectro, trouxe, para o universo educacional, nova compreensão da ampla gama de relações imprevistas e profícuas na expansão das relações sociais. Contudo, como

5- Segundo a Lei Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394/1996), no Artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a 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, 1996).

bem salientam Aguilar e Rauli, (2020), autistas universitários experimentam invisibilização de suas necessidades educacionais especiais, ou buscam invisibilidade, em virtude do *bullying* historicamente sofrido, o que nos leva a indagar quanto tempo levaremos, enquanto sociedade, para que os avanços legais e diagnósticos no campo do autismo cheguem ao meio educacional.

Do mesmo modo, as lacunas em relação ao conhecimento da educação especial e inclusiva entre os professores universitários torna a inclusão deste público ainda mais penosa, o que resulta em exclusão e evasão. Logo, nosso artigo se dedica a discutir estes aspectos.

Definições, compreensões e inclusões

Pensar no autismo para além da perspectiva médica, sobretudo na área educacional, vem se tornando uma importante tarefa para os educadores na atualidade, cada vez mais desafiados em suas capacidades relacionais (interpessoais). Assim, compreender o sujeito autista como pessoa de direitos, além do diagnóstico, especialmente a partir da importância de ouvi-los em seus modos de expressão, vem se revelando como importante tarefa para a sociedade.

Logo, julgamos relevante compreender quais as concepções que as políticas públicas educacionais revelam sobre o autismo, pois, de acordo com a história da Educação Especial e do aparato legal histórico relacionado ao atendimento educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais, é possível concluir que tais documentos possuem, historicamente, perspectivas biomédica, psicopedagógica ou assistencialista (Mazotta, 2011; Janizzi, 1992).

A partir dessas concepções de base, os espaços educacionais, muitas vezes, oferecem, para estes estudantes, uma extensão clínica com viés normalizador. Com isso, nos propomos a pensar em caminhos para que os autistas tivessem garantidos os seus direitos de acesso, permanência, participação e aprendizagem acadêmica em uma perspectiva, efetivamente, educacional nos espaços regulares de ensino (escolas e universidades) e em todas as etapas e modalidades. Entendemos que os impactos sociais desta inclusão vão muito além do efetivo aprendizado de uma pessoa, mas incidem em um tecido social muito mais amplo, tomado como dispositivo (Agamben, 2005), e implicam discussões sociais referentes ao conceito de cidadania.

Estudado por diversas áreas, o autismo é um campo em franca expansão, desde a descoberta desta condição por Kanner (Donvan; Zucker, 2017) e vem, em meio a toda a sua complexidade, ganhando evidência na área educacional e protagonismo através de comunidades de mães, pais, autistas e coletivos autistas que defendem direitos e espaço social e no mundo do trabalho. Uma realidade que se consolida mediante a instituição do paradigma da inclusão escolar, que garante o atendimento educacional destes sujeitos na rede regular de ensino e universidades.

Nesse contexto, cabe ressaltar que os autistas são considerados pessoas com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012, 2015). Ademais, é possível constatar muitos desafios no processo de escolarização deste público, embora o aparato legal educacional estabeleça diversas garantias jurídicas sancionadas para o atendimento na

escola regular e nas universidades. Entretanto, o que estes documentos revelam sobre o processo educacional de autistas? Como compreendem estes sujeitos? Nesse viés, nossa inquietação surge a partir da necessidade de identificar e compreender como se estabelece a relação entre as políticas públicas educacionais, o autismo e a Educação Especial, de modo a sustentar que estas fontes de fundo representam tensões sociais históricas que acometeram primeiramente a saúde (o autismo foi identificado como doença mental, em 1943, por Kanner) e mais recentemente a Educação (sendo a efetiva inclusão ainda uma realidade incipiente, sobretudo na universidade, lugar em que a discussão chega por último, juntamente da história das intervenções que lograram sucesso no rompimento dos entraves à inclusão escolar).

Contrapondo as concepções psicanalíticas do autismo como um tipo clínico de psicose e as concepções descritivas que enfatizam os sintomas deficitários do desenvolvimento no autismo, Jean Claude Maleval propõe uma nova forma de entender o autismo a partir de três importantes evidências de nosso tempo, quais sejam: o estudo da cognição no autismo como produção diferenciada, as evidências obtidas dos autorrelatos de autistas (mais numerosas nas últimas décadas) e os novos documentos clínicos (2018). O autor propõe, assim, uma concepção que situa o autismo como uma subjetividade distinta, mas não uma patologia, as bases a partir das quais podemos identificar a estruturação do autismo. Importante o acento que o autor coloca na cognição – como expressão de uma subjetividade que se estrutura de modo diferenciado –, o que terá reflexos na compreensão da função da escola/universidade como instituição subjetivante no autismo (Pisetta, 2025).

Ao compreender e reconhecer o sujeito autista como alguém que possui um funcionamento subjetivo próprio e diferenciado, torna-se necessário pensar também nas possíveis aproximações e tensões desta concepção e, portanto, dos impactos da compreensão da subjetividade na educação – sobretudo, porque, nesta oportunidade, não estamos discutindo intervenções clínicas. Nesse sentido, lapidamos nossa inquietação mediante o seguinte questionamento: como articular, no campo da educação e, mais especificamente, no âmbito da educação inclusiva, o acolhimento ao autista a partir da ideia de uma subjetividade distinta e, assim, não patológica? O que esta compreensão poderia promover nas relações escolares e universitárias?

O sistema educacional brasileiro possui diversos dispositivos legais que garantem a escolarização de pessoas com deficiências na rede regular de ensino, desde a educação infantil até a universidade (Brasil, 1996, 2008). Nesses termos, a Educação Especial passa a ser a modalidade responsável por realizar o atendimento educacional especializado em contraturno e oferecer recursos e serviços para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes considerados público desta modalidade. Nesse aspecto, nunca é demais sublinhar que o autista é considerado pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012), e que a Lei nº 12.764/2012 garante o direito à educação e ao acompanhamento especializado em ambiente escolar e universitário.

Mazotta, (2011), Januzzi (1992) e Mendes (2010) discutem a educação voltada às pessoas com deficiências ao longo da história, mais especificamente do final do século XIX, bem como as políticas públicas que surgem em cada período histórico, juntamente das perspectivas vigentes naqueles períodos. Se atentando, sobretudo, à inclusão de



peças com deficiências no Ensino Superior, o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limites, instituído pelo Decreto nº 7.612/2011 (Brasil, 2011), indica o apoio, a criação e a estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Ainda segundo este documento, estes núcleos são responsáveis (Brasil, 2011, p. 12):

[...] pela organização de ações institucionais para a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Os Núcleos de Acessibilidade têm como finalidade garantir e aprimorar o acesso dos estudantes com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas IFES, buscando seu pleno desenvolvimento acadêmico.

Cabe pontuar que, em 2023, foi promulgado o Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite, que reforça a garantia da plena participação de pessoas com deficiências na sociedade. Diante deste contexto, como perceber a importância de se pensar em instrumentos que contribuam para a inclusão de autistas no Ensino Superior, abandonando a lógica de reduzi-los apenas ao diagnóstico, sem considerar sua individualidade e subjetividade?

A recente pesquisa de Aguilar e Rauli (2020)⁶ entrevistou sete autistas universitários que cursavam o Ensino Superior por pelo menos seis meses acerca das principais dificuldades encontradas em sua adaptação à universidade, partindo da premissa de que as dificuldades de socialização, inerentes ao diagnóstico sintomatológico do autismo, parecem conduzir à perspectiva de que haverá mais impactos para a adaptação desses alunos do que para não-autistas.

Trabalhando a partir do conceito de estigma de Goffman (1998) e utilizando a análise de conteúdo, através de pesquisa qualitativa do tipo exploratório-descritiva, os autores levantam as categorias estigma, desconhecimento, características próprias do TEA, ansiedade, alterações sensoriais, comunicação do diagnóstico, relacionamento com colegas, relacionamento com professores, adaptações didático-pedagógicas, núcleos de apoio, conhecimento do professor como recurso de adaptação. A análise de conteúdo das entrevistas levou os autores a salientarem a necessidade das IEs investirem mais em programas de formação continuada de professores, com vistas à minimização de práticas excludentes advindas do desconhecimento do autismo e das medidas de intervenção inclusivas.

Destacamos uma das falas de um participante da entrevista:

Então, é uma luta minha e é muito interessante você ter isso, uma capacitação para os professores para eles poderem ajudar [...] alguma coisa assim que ajudasse os alunos a entenderem que isso é um problema, é uma dificuldade, é um transtorno e que você pode buscar tratamentos, pode buscar ajuda, você pode desenvolver estratégias para lidar com isso e que não tem nada de errado nisso. E uma coisa que eu vejo muito na educação inclusiva hoje em dia é não focar na dificuldade, mas focar na potencialidade, no que que você sabe fazer bem você consegue?

6- As autoras do artigo, Aguilar, C; Rauli, P. (2020, p. 18), indicam que “O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa e apenas após a sua aprovação pelo parecer 2.331.010 é que se deu início à coleta dos dados”.

Então vamos buscar recursos para que você consiga fazer isso (...) Eu acho que isso é essencial. Falta muito essa capacitação (Aguilar; Rauli, 2020, p. 22).

Na pesquisa de Santos *et al.* (2020)⁷, que tem por objetivo, em seu estudo exploratório, conhecer as ações de inclusão desenvolvidas em uma universidade federal da Região Nordeste do Brasil, através de entrevistas semiestruturadas, indica-se a necessidade de maior investimento por parte da instituição sobre os tipos de suporte oferecidos, a divulgação e a estruturação de ações de suporte pedagógico específicas para os estudantes autistas.

Um dos estudantes autistas entrevistados relatou que não conhecia o setor responsável pelo acompanhamento pedagógico dos alunos com necessidades educacionais específicas da instituição e pontuou uma dificuldade de interagir com os colegas do seu curso e realizar trabalhos em grupo e que as pessoas o consideravam “estranho”. Pensando neste cenário como uma barreira atitudinal, é urgente o trabalho de conscientização da comunidade universitária sobre o acesso e a permanência de estudantes autistas nas instituições de Ensino Superior. Os autores indicam outras necessidades para a instituição, como a formação de professores e de profissionais.

Outra fonte de análise das questões relacionadas à experiência autista na inclusão são os autorrelatos. Nesse sentido, Naoki Higashida (*apud* Bialer, 2014, p. 651) afirmou sobre a importância da existência de pessoas que possam ajudar os autistas “no processo de aprendizagem, respeitando as particularidades do seu funcionamento psíquico”. Além disso, Bialer (2015), ao analisar a inclusão escolar nas autobiografias de autistas, destacou dimensões relevantes a serem consideradas para a inclusão destes sujeitos, tais como a adequação dos currículos para a efetiva inclusão de conhecimentos que possam ir além daqueles que foram projetados para alunos típicos; a aceitação de comportamentos atípicos, que poderiam ser julgados como inadequados, demonstrando desconhecimento do funcionamento autístico e do funcionamento de cada autista em seu espaço escolar, e o reconhecimento de potencialidades e condições, muitas vezes invisibilizadas pelo estigma que a condição traz historicamente. Portanto, para a autora, “o papel da escola na inclusão de autistas não deve ser distinto de uma das suas funções educativas: o respeito à diferença” (2015, p. 491). Cabe pontuar que, ainda que a estudiosa trate especificamente da escolarização na Educação Básica, compreendemos que tais apontamentos podem também ser considerados para a escolarização de autistas no Ensino Superior.

Ao pensar em possíveis caminhos respondentes para as inquietações apontadas (Pisetta, 2025), indicamos um percurso com o trabalho desenvolvido por meio de conversas com educadores. A partir de uma metodologia de conversação, intitulada como “coletivo orientado pelo discurso do analista” (2025, p. 87), a pesquisadora realizou uma pesquisa em extensão com um grupo de educadores de um município fluminense, buscando articular a

7- Em relação aos dados metodológicos e aspectos éticos da pesquisa dos autores citados (Santos *et al.*, 2020, p. 56), os mesmos informam no artigo citado que “Todas as entrevistas foram realizadas via aplicativo de rede social, tendo sido gravadas e transcritas. Os entrevistados concordaram que os dados da pesquisa fossem publicados, garantindo-se o anonimato em relação aos informantes”.



“estrutura do autismo e o cuidado e a escuta do sujeito na cultura inclusiva” (2020, p. 18)⁸. Segundo a perspectiva, a inclusão oferece não apenas um alcance escolar, mas social, já que:

[...] a construção de um dispositivo grupal se dá na emergência de uma coletividade que, tomando a palavra, suporta o lugar da subjetividade de cada componente sem perder o laço social que reúne o grupo, e sem desconsiderar as tensões de poder que o constituem, manifestas através das identificações e das resistências imaginárias que lhes são comuns (2020, p. 87).

Para a autora, o reconhecimento da estrutura autística se faz fundamental para apostar e trabalhar na construção dos laços sociais visando o desenvolvimento do trabalho com autistas com este objetivo em escolas inclusivas (Pisetta, 2025), já que a compreensão diminui o impacto do olhar técnico em todas as intervenções e suscita a relação entre diferentes como motor da inclusão. Nesse aspecto, para a estudiosa, esta concepção favorece o surgimento de laços sociais escolares e universitários imprevistos e inovadores, que em muito contribuem também para o incremento da saúde mental daquela coletividade.

Fato é que pensar nos autorrelatos de autistas, no campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e na operacionalização desta prática tanto nas escolas de educação básica, quanto nas instituições de nível superior, nos remete aos desafios já enfrentados no campo da Educação há bastante tempo com a formação de professores, políticas públicas educacionais e financiamento.

Nesse aspecto, refletir sobre a experiência autista com a inclusão escolar e universitária, na prática, tem relação com a formação de professores e com as intervenções que promovem saúde mental no ambiente escolar em uma perspectiva preventiva, no sentido da forte necessidade de avanços na área das práticas pedagógicas inclusivas voltadas para estudantes autistas e suas especificidades.

Portanto, diante desse cenário, surge a necessidade de se mapear quais as concepções de autismo estão indicadas nas políticas públicas educacionais vigentes e se as estas indicam a possibilidade, em articulação com o campo da formação de professores e do financiamento educacional, além da promoção de práticas pedagógicas inclusivas e significativas para autistas e suas demandas pedagógicas, concebendo-o como um sujeito de direitos, que se expressa, sonha e possui potencialidades e demandas como qualquer outro estudante, independente da etapa educacional.

Autismo e subjetividade

Jean-Claude Maleval (2019) rejeitou a ideia do autismo como uma condição que teria um funcionamento arcaico, ou ainda como um subtipo de psicose. Para tanto, baseado nos estudos elaborados por Rosine e Robert Lefort, o autor defendeu a hipótese do autismo a partir de uma estrutura autística.

8- Na descrição de sua pesquisa, Pisetta (2022, p. 14) indica que sua pesquisa de campo, em que escutou, em grupos educadores, as suas experiências com autistas, foi devidamente avaliada e aceita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense, onde a pesquisa foi realizada, sob o número CAAE 65894017.8.0000.5243.

Pisetta (2025) nos diz que, mediante a estrutura sugerida por Maleval para compreensão do autismo, é necessário levar em consideração duas dimensões: a retenção dos objetos pulsionais e a recusa da demanda do Outro. Sublinha ainda a autora que o Outro sobre o qual se trata não é o semelhante, par social com quem estabelecemos vínculos, mas o que dá consistência simbólica a essas trocas, a linguagem que estrutura e regula nossas relações. Todas as demandas que recebemos do Outro, pois, são constituídas na linguagem e é através das relações que elas se presentificam.

Já em relação à retenção dos objetos pulsionais (como a voz e o olhar), podemos observar distinções que estes sujeitos apresentam desde a primeira infância, como verificamos nos sintomas relatados por Kanner: a recusa por alimentos e a retenção do objeto anal, da voz e do olhar. Maleval (2018) ainda acentua o autismo a partir de dois conceitos: a alienação retida, que se opera sem a dobradiça do significante-mestre, e a aparelhagem do gozo pela borda. A retenção dos objetos pulsionais dá-se pelo fato de a abertura ao outro ser substancialmente difícil e angustiante para o autista. Segundo Maleval (2018, p. 7), “a fonte do autismo se encontra numa retenção dos objetos pulsionais, que suscita uma perturbação da comunicação, pois sua cessão está no fundamento da entrada na relação com o Outro”.

Uma das possibilidades apresentadas pelo autor para pensar nos objetos pulsionais no autismo é a frequente imutabilidade que acomete grande parte dos autistas e se revela um desafio consistente para a sua socialização. Kanner (*apud* Maleval, 2018, p. 7) a conceitua como a vontade do autista de viver em seu mundo completamente estático com nenhuma tolerância para mudanças. Maleval sublinhou tratar-se de um asseguramento que evidencia uma política de proteção ao outro invasor: “a imutabilidade revela que o autista é um sujeito a trabalho para assegurar um mundo experimentado, além do mais, como caótico e inquietante” (2018, p. 7).

Nesse contexto, para o autista, a demanda do ingresso no mundo da linguagem, ou ainda ter de responder à invasão do outro, caracteriza-se por um processo extremamente angustiante e doloroso. O mutismo, neste caso, apresenta-se como uma recusa estrutural, segundo o autor, por meio de duas possibilidades: balbucio pobre (na primeira infância) e recusa à escrita (quando aprendida), ambas evidenciando a evitação ao contato social.

As relações entre o autismo e a linguagem exigem que o pesquisador sustente a sua teorização nos conceitos mais gerais de alienação e separação, desenvolvidos por Lacan em seu seminário *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise de 1964*. Sendo um conceito fundamental, na perspectiva do autismo como estrutura, Lacan a ela se referiu como “a primeira operação essencial em que se funda o sujeito” (1988, p. 199).

Pisetta (2011, p. 14) indicou ainda que “A alienação é uma operação referida à origem do sujeito ou a fantasia de suas origens que se estrutura pela falta radical de identidade”. Nesse sentido, Maleval advertiu que o processo da alienação no autismo ocorre sob condições diferentes e sustenta uma ausência do significante mestre.

Nesse contexto, podemos considerar que a alienação retida acontece por um tratamento diferenciado aos objetos pulsionais, tais como a voz e o olhar, que, frequentemente, no autismo, apresentam-se recusados. Em relação à voz, Maleval (2017) destina um longo estudo em que enfatiza a emissão de sons, ecolalias ou balbucios pouco

expressivos, mas presentes, denominada como “língua verbosa”, que pode ser caracterizada como a satisfação vocal solitária: “um exercício tranquilizador de fala no qual a voz é apagada, não dirigida no lugar do Outro, de modo que ela não divide o sujeito – e que pode, sobre ela, conservar o controle (2017, p. 91).

A esse respeito, Higashida (2014, p. 20), escritor autista, nos esclarece que:

Não somos bons em conversar e, não importa o quanto nos esforcemos, nunca falaremos com tanta facilidade quanto vocês. A grande exceção, porém, são aquelas palavras e frases que nos são familiares. Repeti-las é muito divertido. É como um jogo de bola. Ao contrário das palavras que nos mandam dizer, repetir perguntas que já conhecemos se torna um prazer – é como brincar com sons e ritmo.

Com a angústia que pode ser gerada pela demanda da relação com o outro, o autista estabelece outra relação com sua voz, resistindo às demandas que podem surgir em um contato mais íntimo. Mas precisamos nos atentar para o caráter inconsciente dessa solução autista ante a demanda do Outro. O trabalho psíquico do autista com a voz e a linguagem pode variar e muito se beneficiar com as intervenções escolares e clínicas, e este é o motivo principal para a discussão do tema entre educadores e terapeutas. Algumas evidências mostram este trabalho diferenciado do autista com a voz, tais como o balbucio autístico, as vocalizações involuntárias (quando palavras, frases ou mesmo a entonação da voz não pode ser controlada pela recusa), a língua verbosa, as línguas particulares e a língua factual. Todas estas expressões surgem também na escolarização e podem ser observadas e indicarem a necessidade de intervenções diferenciadas e não tradicionalmente operadas no contexto escolar.

Em relação ao balbucio autístico, presente em bebês autistas, teríamos, como característica principal, a “pobreza estatisticamente significativa e de uma mínima busca de trocas interativas” (Maleval, 2018, p. 8). Podemos teorizar que o gozo com a própria voz deixa em segundo plano a comunicação já estabelecida nesse período. Em muitos casos, a ausência ou pobreza significativa de balbucio passa um tanto despercebida, especialmente em famílias em que não há outras crianças, mas numa situação de creche ou no contexto da Educação Infantil, ela logo é percebida e deve ser indicada aos pais.

As vocalizações involuntárias acontecem, em geral, a partir da saída do mutismo autístico, sendo experimentadas com dificuldade, já que representam uma diferença significativa em relação ao restante do padrão de comunicação da mesma pessoa, deixando bem clara uma marca subjetiva e, portanto, direcionada ao Outro. Desse modo, a vocalização é emitida a partir de uma situação muito angustiante para o autista. Além disso, “ela é vivida como uma mutilação, pois coloca em jogo não somente a alteridade, mas também uma cessão do objeto gozo vocal” (Maleval, 2018, p. 9-10).

A esse respeito, Higashida (2019, p. 19) também aponta que:

Mas a voz que não consigo controlar é diferente. Ela escapa de mim sem querer: é como se fosse um reflexo. Um reflexo em resposta a quê? Em alguns casos, a coisas que acabo de presenciar ou então a lembranças distantes. Quando minha voz estranha é acionada, é quase impossível de segurar, e se eu tento é doloroso, quase como se eu estrangulasse minha própria garganta.

Por outro lado, a língua verbosa pode ser considerada, na prática, como o processo de ecolalia⁹ e “se alimenta de ecos do duplo, não das respostas do Outro” (Maleval, 2018,). As palavras pronunciadas não teriam utilidade e nem o objetivo de uma troca com o outro, servindo apenas para a satisfação própria. Além disso, uma das suas principais funções é a de proteção contra a interação, revelando pouca intenção de comunicação. Já as línguas particulares podem ser criadas por autistas sobretudo, a partir das suas primeiras vocalizações (Maleval, 2018, p. 12). Assim como as anteriores, as línguas particulares buscam a satisfação pessoal, embora também haja uma intenção de certa ordem e clareza. São como dialetos próprios, mas que já guardam um trabalho mais sistematizado com o gozo da voz. A língua factual, comumente utilizada pelos autistas de alto funcionamento, emprega um esforço para estabelecer a comunicação, em uma redução da face gozosa da voz.

Considerada também como língua funcional, “é oriunda da sua parte que se dobrou à educação que lhe foi imposta, isto significa que ela está às voltas com o discurso do Outro, enquanto a língua verbosa pertence ao seu universo pessoal ‘completamente cortado do resto do mundo’” (Williams, 1992, p. 274 *apud* Maleval, 2018, p. 16).

Estas manifestações da distinção da lida do sujeito com a voz (e os outros objetos pulsionais que não discutimos aqui) são de fundamental importância no contexto escolar – e no clínico, de modo geral –, já que se apresentam o tempo todo no contexto das relações mais gerais que se estabelecem com autistas. Saber sobre elas e promover uma relação mais aberta pode afetar a todos na produção de relações mais justas e inclusivas.

A partir do que discutimos, podemos correlacionar o desenvolvimento do uso da voz para a comunicação com as relações interpessoais e a comunicação mediante as relações mais geral do sujeito com o Outro social e a linguagem. É nessa perspectiva que Maleval (2017, p. 96) nos adverte que “a voz é um objeto pulsional que apresenta a especificidade de comandar a identificação primordial, de modo que a recusa em ceder o gozo vocal afeta a inscrição do sujeito no campo do outro”.

Por construir uma defesa inconsciente que não abre mão do gozo vocal, o autista não se afasta da sua inserção na linguagem, promovendo uma distinção no modo de lidar com ela, que se expressa tão bem no dia a dia escolar. Desse modo, as vocalizações involuntárias, ou a verborreia protegem o autista a conter a manifestação da voz que o angustia (Maleval, 2017, p. 96). Entretanto, esta manifestação é carregada de muita angústia e de um sentimento semelhante ao da mutilação, de acordo com o relato de alguns autistas.

Maleval (2017, p. 96) apontou que, ainda nesse contexto, “os autistas sofrem com a solidão; muitos procuram embarcar na comunicação. Mas como fazer isso sem colocar o gozo vocal em jogo?”. Assim, como pensar na saída do isolamento autístico e estabelecer uma comunicação com o autista sem infringir seu gozo vocal? Esta é também uma proposta desafiante para a inclusão de autistas, uma vez que comporta a negociação entre um modo bem delimitado subjetivamente e as demandas novas e imprevistas.

9- Segundo Dib (2018), a ecolalia “[...] é definida como a repetição de sons, palavras ou frases. Algo que ocorre também a crianças com sintomas autísticos. Miranda (1983) esclarece que há três tipos de ecolalia: imediata, referindo-se à repetição imediata do que a criança ouve; tardia, que ocorre quando a criança repete alguma coisa que ouviu em outro momento, e mitigada, que surge quando a criança repete de forma alterada o que ouviu anteriormente. A autora conceitua o comportamento ecolálico como ‘semelhante ao perseverativo, com articulação adequada, entonação reproduzida com exatidão e sem intenção de comunicação’”.

O outro ponto sublinhado por Maleval é a *aparelhagem do gozo pela borda*. A ideia de psiquismo como aparelho é freudiana (Pisetta, 2025) e requer pensar na construção do psiquismo em instâncias diferenciadas, nomeadas por Freud (id, ego e superego), como um aparelho de tratamento da pulsão (Pisetta, 2025). Lacan a retoma para considerar o conceito de gozo, mais além do princípio do prazer freudiano, agora referido à linguagem. Nesse sentido, acentuamos que o conceito de gozo articula o real lacaniano ao trabalho da pulsão, mas, exemplarmente, referido àquilo que não se permite representar pela linguagem, o que carece radicalmente de sentido e não se torna objeto nas trocas sociais.

Maleval (2017) retoma esta perspectiva para indicar que o trabalho no autismo se dá através de uma fronteira que ele denomina “borda”, se referindo à defesa ao outro. Além disso, a borda “pode ser uma barreira autossensual gerada por estímulos corporais, - tais como movimentos rítmicos, sacudidas, pressões sobre os olhos etc. - que separa sua realidade perceptiva do mundo exterior, quando esse se faz demasiadamente insistente” (Maleval, 2017, p. 126). Assim, a borda, com sua função fronteira, providencia as condições necessárias para que o gozo do autista não seja ameaçado e que este sujeito não seja invadido pela investida indesejada do outro. Como podemos já concluir, este trabalho é permanente no autismo, em especial ante a demanda do Outro institucional, como na escola, quando há muita invasão. Consideramos que tal perspectiva traz inúmeras contribuições para problematizar esta condição, sobretudo nesse campo que ainda carece de mais estudos.

Educação e clínica: aproximações possíveis em prol da inclusão educacional

Nosso grupo de pesquisa e extensão universitárias (Pisetta, 2023)¹⁰ vem discutindo a importância dos autorrelatos como referências obrigatórias para o estudo do campo do autismo, bem como sua inclusão social e escolar. Maleval (2017, p. 3) apontou que os pesquisadores devem: “debruçar-se atentamente sobre autobiografias de autistas de alto funcionamento, inclusive sobre textos redigidos por sujeitos que apresentam transtornos muito mais severos, pelos quais buscam dar a conhecer a lógica do seu funcionamento singular”.

Portanto, é relevante que reconheçamos o quão imprescindível é ouvir o autista, acolhendo o seu modo subjetivo de ser e existir, não apenas atentos aos seus comportamentos e *stims*, para aprender os caminhos subjetivos que os conduziram, o que inventam e como podemos ampliar a interação com eles. Em suas autobiografias, diversos autistas buscaram expressar, sobretudo, seu próprio funcionamento psíquico.

Como dizem os autistas em seus autorrelatos, Maleval expressou bem parte de suas intenções (2017, p. 28-29):

É inútil buscar apreender o autismo pelo somatório de sintomas: não é uma doença, é um funcionamento subjetivo singular. É isso, aliás, o que alguns autistas de alto funcionamento reivindicam há alguns anos [...] não existe hoje nenhuma correlação biológica, nenhum teste

10- Autistas universitários: bordas e sínteses na escolarização (Projeto de pesquisa e extensão sediado no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFF (2023, em andamento).

sanguíneo, nenhum registro, nenhuma imagem do cérebro que permita afirmar ou infirmar a existência de uma evolução autística.

Logo, reduzir o autista a uma noção de deficiência, a uma lista de sintomas ou de um *check list de adequações ou inadequações, diante de uma ideia construída* de padrão e normalidade, reduz e impossibilita o reconhecimento do autista como alguém capaz de expressar suas próprias demandas, desejos e necessidades. Nesse viés, o estudo de Rosine e Robert Lefort, que influenciou Maleval, ganha destaque em seu desenvolvimento do trabalho psicanalítico com autistas. Nesse contexto, ambos são considerados como

[...] pioneiros na prática psicanalítica lacaniana com crianças institucionalizadas e em situação de abandono familiar, sendo responsáveis pelo tratamento de sujeitos cujo destino parecia inicialmente reduzido ao de serem observados, falados e conduzidos em suas vidas por algum outro. Sua prática consistiu em uma aposta n o tratamento psicanalítico de crianças que testemunhavam justamente seu apagamento enquanto sujeitos diante do Outro (Scalzo; Lustoza, 2020, p. 340).

Também entendemos a expressão da subjetividade do autista como importante elemento para o tratamento clínico e sua escolarização. Por seus casos mais notáveis terem sido desenvolvidos com crianças (as meninas Nádia, Marie-Françoise e o menino Robert), os Lefort reconheciam também as crianças como sujeitos (Scalzo; Lustoza, 2020, p. 341).

A aposta no sujeito, portanto, pode ser considerada como importante dimensão para a saída do retraimento autístico por meio da linguagem. Inspirados pelos relatos de autistas em suas autobiografias, apostamos também na escrita – e na função subjetivante da escolarização – com vistas à aproximação da construção do laço social.

Bialer (2014, 2017) dedicou-se a analisar autobiografias de autistas, considerando-as como ferramentas para a realização de um trabalho terapêutico de saída do isolamento autístico e invenção de formas de construção e laço social. Nas autobiografias, os autistas buscam explicar sobre o funcionamento autístico e como a relação com a retenção da voz não tem uma ligação direta com o desejo pela comunicação, caracterizando, conseqüentemente, a vontade e o indicativo de uma possibilidade de saída do isolamento autístico e da realização de um trabalho autoterapêutico (Bialer, 2014). A autora investigou, nos autorrelatos de autistas, como cada um narra sua inserção na linguagem e na interação com o outro com estratégias utilizadas de acordo com a subjetividade de cada um.

A esse respeito, Higashida (2014) relatou suas estereotipias e sua importância como modo de auto-organização, criando “[...] barreiras de proteção corporal e de controle das entradas de estímulos externos” (Bialer, 2014, p. 649). Podemos considerar as estereotipias, tendo-as como

[...] uma função de dar bordas de proteção ao corpo protegendo-o da presença do Outro e mantendo ou recuperando-se de uma situação angustiante, e uma função de tratamento da relação com a linguagem. Neste âmbito, as estereotipias de Naoki são importantes para o seu funcionamento autístico, exercendo o importante papel de organizar seu pensamento e estabilizar sua energia (Frayssinet, 2012 *apud* Bialer, 2014, p. 649).



Outra dimensão que destacamos na análise de Bialer (2014) sobre a autobiografia de Higashida diz respeito a como a sua escrita tem um caráter terapêutico, pois, ao escrever, além de se comunicar com os outros, oportuniza a comunicação sobre o funcionamento autístico. Nesse ponto, inclusive, Naoki pede para que as pessoas e familiares não desistam dos autistas, além de solicitar compreensão e paciência, pois, além de precisarem de ajuda, o comportamento autístico não é proposital (Bialer, 2014, p. 652).

Nesse contexto, a escrita permite também, segundo Higashida, “‘ancorar’ palavras que iriam flutuar, tão logo, se ele quisesse emitir oralmente”, indicando, assim, a importância da escrita como primordial fermenta nesse processo. Ainda sobre a escrita e a comunicação, o jovem complementou (2014, p. 28):

Não sei por que não conseguimos nos comunicar de forma adequada. Mas não é por não quisermos falar — é porque não podemos, e sofremos por causa disso. Sozinhos, não há nada que possamos fazer quanto a esse problema [...]. Mas, tendo começado a me comunicar por texto, agora sou capaz de me expressar através da prancha de alfabeto e de um computador, e, por poder compartilhar o que sinto, percebo que eu também existo neste mundo como um ser humano. Você consegue imaginar como seria sua vida se você não pudesse falar?

Assim, a escrita autobiográfica de autistas mostra-se como uma relevante dimensão para que estes sujeitos possam demonstrar o funcionamento autístico, além de funcionar como escrita com caráter terapêutico. Ademais, os autorrelatos de autistas contribuem para a saída do isolamento autístico, pavimentando caminhos possíveis em direção ao laço social no processo de inclusão educacional.

Como pudemos destacar nesta oportunidade, a inclusão de autistas universitários se mostra um campo incipiente de pesquisa e extensão, tendo em vista que ela representa um ponto de chegada de uma exclusão histórica de um grupo extremamente marginalizado e que conta com exclusões de diferentes instituições, tendo sua história bastante marcada pelo estigma da doença mental. A recente legislação educacional, específica para este público, em franca expansão, indica também a precariedade do atendimento educacional deste público e seus avanços. É um trabalho importante, indispensável e necessário para todos nós.

A análise de extratos de autorrelatos apresentados, bem como das falas de autistas nas pesquisas que indicamos nas referências sustenta uma posição política de inclusão bastante incipiente em nosso país. A inclusão de alunos autistas universitários ainda é bastante inicial no Brasil e a publicação de artigos, dissertações teses e trabalhos de conclusão de curso a respeito do tema carecem de sistematização, desse modo, destacamos alguns pontos para maior aprofundamento do tema.

É preciso considerar que autistas que conseguiram furar os bloqueios discursivos da exclusão na instituição escolar de Ensino Fundamental, ou Médio alcançam a universidade, que está ainda menos preparada para sua presença. Os autorrelatos de autistas universitários pesquisados (Pisetta, 2025; Aguilar; Rauli, 2020; Santos; Santana, 2020) são bastante claros para indicar a precariedade e o desconhecimento dos funcionários em geral (e, em especial, os professores), tornando o cotidiano universitário penoso e traumático em muitos

sentidos. Como nos conta um dos estudantes escutados, muitas vezes são considerados “estranhos” (Aguilar; Rauli, 2020; Santos; Santana, V. 2020), marcando ainda os efeitos de um histórico psiquiátrico de exclusão e extermínio (Foucault, 1978).

Autistas universitários são claros em indicar que, de modo geral, a instituição escolar precisa mudar ainda substancialmente em termos de atitudes, métodos e planejamento para, de fato, receber autistas e proporcionar, além do acesso, uma permanência que possa promover a escolarização efetiva deste público. As mudanças são, antes de tudo, éticas, no sentido da afirmação cotidiana em torno da equidade, do reconhecimento das diferenças e da urgência de reparação histórica das desigualdades e exclusões imputadas a esta população. As atitudes inclusivas só podem brotar a partir da discussão ética mais geral, sobretudo na formação de professores, quanto à condição do autismo em sua variedade de expressão clínica e relacional.

De todo modo, o encontro com uma pessoa autista, na escola ou na universidade, muitas vezes carece de auxílio, seja pedagógico, seja como suporte nas interações sociais que são institucionalizadas segundo as regras muito determinadas. A legislação, como bem indicamos, já garante a presença do profissional de apoio ao autista, apoio esse não apenas pedagógico, mas relacional. Nesse aspecto, no que diz respeito ao objetivo mais geral do artigo, que é a discussão da inclusão de autistas universitários, consideramos que o apoio relacional e pedagógico é também extremamente necessário, como atestam também autistas em seus autorrelatos.

Um segundo aspecto muito importante a considerar para uma efetiva inclusão de autistas universitários é a consideração da necessidade de que eles sejam ouvidos nos núcleos e comissões de acessibilidade destinadas a este público, espaço de reconhecimento e de efetivação de políticas públicas, já previsto na legislação vigente (Brasil, 2011). Logo, como estamos no seio de uma inclusão incipiente em termos efetivos, precisamos sustentar a importância dos relatos da experiência de ser autista como uma boa indicação da direção de iniciativas institucionais. Quanto a isso, os autistas, em seus relatos, se referem à necessidade não apenas de mudanças em termos de planejamento e execução de provas e trabalhos em grupo, mas, sobretudo, à construção de práticas pedagógicas inclusivas e pautadas em suas necessidades individuais, que só podem ser conhecidas com um acompanhamento individualizado, mediante iniciativas de triagem e apoio, ainda bastante incipientes no contexto universitário.

Diferentes epistemologias produzem intervenções de vários campos e propostas distintas de trabalho em relação à população autista e suas famílias, como sabemos. Nesse sentido, em um tempo marcado pela gestão neoliberal dos laços sociais e individuais (Pisetta; Brenner, 2023), a discussão acerca do conceito de autismo é fundamental para pensarmos em intervenções que possam indicar caminhos de construção mais afinados com os direitos humanos, além de contribuir para o acesso ao atendimento nos campos educacionais e de saúde produzidos em acordo com as mais potentes pesquisas que a universidade pode promover. Trabalhar com autistas requer sempre colaborar e construir conhecimento a partir de outros campos e assimilar limites ainda existentes na compreensão deste tema. Do mesmo modo, não podemos avançar de fato sem a bússola dos autorrelatos.



Cíntia Kim (2013 *apud* Pisetta, 2025, p.17), autista que defende uma reapropriação linguística da denominação autista, nos esclarece que é preciso aprender com os que fazem a experiência de ser autista: “eu sempre fui autista e sempre o serei. Se não fosse autista eu seria uma pessoa completamente diferente; minha organização neurológica afeta a forma como eu percebo o mundo e a forma como o mundo me percebe. Eu sou autista. A mim isso parece muito simples e lógico”.

Referências

AGUILAR, Cláudia; RAULI, Patrícia. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-26, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BIALER, Marina. A lógica do autismo: uma análise através da autobiografia de um autista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 645–655, 2014.

BIALER, Marina. A voz no autismo: uma análise baseada em autobiografias. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 22, p. 268-282, 2017.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao. Acesso em: 20 jan. 2024c.

BRASIL. **Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 20 jan. 2024d.

BRASIL. **Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2024e.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 jan. 2024a.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jan. 2024b.

BRAUER, Jussara. O outro em Lacan: consequências clínicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 309-333, 1994.

DARRIBA, Vinícius; BRUNHARI, Marcos.; PEREIRA, Lívia. **O estatuto do significante mestre na segregação: causa e efeito do discurso**. Trivium Estudos Interdisciplinares, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 23-33, 2021.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia: a história do autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

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

HIGASHIDA, Naoki. **O que me faz pular**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

JANUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1992.

LACAN, Jacques. **Posição do inconsciente**. Porto Alegre: Jorge Zahar, 1988.

MALEVAL, Jean Claude. Da estrutura autística. **Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 4-38, 2018.

MALEVAL, Jean Claude. **O autista e sua voz**. São Paulo: Blucher, 2017.

MALEVAL, Jean Claude. Por que a hipótese de uma estrutura autística? **Revista Opção Lacaniana**, São Paulo, v. 6, n. 18, p. 1-40, 2015.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, p. 93-109, 2010.

PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. **Autismo e experiência da palavra em grupo de educadores**. São Carlos: Pedro e João, 2025. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/autismo-e-experiencia-com-a-palavra-em-grupo-de-educadores/>. Acesso em: 04 maio 2025.

PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello; BRENNER, Guilherme. O autismo como transtorno e a medicalização da vida. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 24, 2022.

PLETSCH, Márcia; SÁ, Míriam; MENDES, Geovana. A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 11-26, 2021.

PROEX/UFF. Mesa: Psicanálise e autismo: questões diagnósticas e intervenções. Colóquio Autismo na Universidade. **YouTube**, 28 abril. 2022. Disponível em: [ps://www.youtube.com/live/FyRPH9u-d2E?si=FuDfejeQ5shl9_4Lg](https://www.youtube.com/live/FyRPH9u-d2E?si=FuDfejeQ5shl9_4Lg). Transmitido em: 28 abr. 2022. Acesso em: 16 out. 2024.



SANTOS, Wellington F. *et al.* A inclusão da pessoa com autismo no ensino superior. **Revista Entreideias Educação Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 51-66, 2020.

SCALZO, Pablo; LUSTOZA, Rosane. A orientação psicanalítica de Rosine e Robert Lefort na clínica do sujeito. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 339-352, 2020.

Recebido em: 31.01.2024

Revisado em: 24.02.2025

Aprovado em: 28.04.2025

Editor: Profa. Dra. Rosana Passos

Maria Angélica Augusto de Mello Pissetta é professora associada de psicologia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), líder do Grupo de Pesquisa Psicanálise, Educação e Inclusão/PPGE/UFF, doutora em psicologia com pós-doutorado em educação, especialista em psicologia clínico-institucional/modalidade residência/Universidade do Estado do Rio de Janeiro e membro da Comissão de Políticas de Ações Afirmativas (CPAA) do PPGE/UFF.

Thayná Marracho Marques é professora do ensino básico técnico e tecnológico de educação especial do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em educação pelo Programa de Pós Graduação em educação da Universidade Federal Fluminense e especialista em relações étnico-raciais e educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e em inclusão em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.