ISSN 2178-2229

DOI: https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n2e27785

Norma e estigma: autismo, discursos capacitistas e a escola como território de transformação simbólica

Norm and stigma: autism, ableist discourses and the school as a territory of symbolic transformation

Norma y estigma: autismo, discursos capacitistas y la escuela como territorio de transformación simbólica

Tania Mikaela Garcia Roberto
ORCID https://orcid.org/0000-0002-6339-7602

Resumo: O presente artigo discute como discursos capacitistas operam na produção de estigmas sobre o autismo, analisando-os como dispositivos simbólicos que reduzem identidades e sustentam exclusões sociais. O objetivo do trabalho é compreender como falas recorrentes no cotidiano social funcionam como representações sociais que deterioram a dignidade de pessoas autistas, com o propósito de refletir sobre o papel da escola como território capaz de transformar esses discursos em narrativas de reconhecimento. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo qualitativo de natureza teórico-analítica, fundamentado na análise discursiva crítica a partir de enunciados recorrentes em interações sociais e mídias digitais, sem coleta empírica sistemática, e ancorado em referenciais interdisciplinares da psicologia social, da linguística, da sociologia, da filosofia e da teologia. A análise organiza as falas capacitistas em seis categorias — negação da condição, redução da identidade, infantilização, estereótipos rígidos, romantização e espiritualização —, evidenciando como a linguagem se torna instrumento de exclusão. A reflexão aponta que tais enunciados não são isolados, mas se constituem práticas discursivas socialmente partilhadas de deslegitimação da identidade da pessoa autista. Ao mesmo tempo, destaca-se que a escola pode assumir papel central de desconstrução da violência simbólica: práticas pedagógicas críticas, dialógicas e inclusivas podem ressignificar discursos, valorizar modos diversos de comunicação e afirmar a neurodiversidade como expressão legítima da condição humana, sem invisibilizar tensões ligadas a níveis de suporte e desigualdades sociais. Conclui-se que enfrentar o capacitismo requer intervir nos discursos e nas práticas institucionais.
Palavras-chave: autismo; capacitismo; estigma; representações sociais; educação inclusiva.

Abstract: This article examines how ableist discourses operate in the production of stigma surrounding autism, analyzing them as symbolic devices that reduce identities and sustain social exclusion. The study aims to understand how recurrent statements in everyday social life function as social representations that undermine the dignity of autistic people, in order to reflect on the role of the school as a space capable of transforming such discourses into narratives of recognition. Methodologically, this is a qualitative, theoretical-analytical study grounded in critical discourse analysis of recurrent utterances found in social interactions and digital media, without systematic empirical data collection, and supported by interdisciplinary frameworks from social psychology, linguistics, sociology, philosophy, and theology. The analysis organizes ableist statements into six categories—denial of the condition, reduction of identity, infantilization, rigid stereotypes, romanticization, and spiritualization—highlighting how language becomes an instrument of exclusion. The discussion shows that such statements are not isolated, but rather constitute socially shared discursive practices that delegitimize autistic identity. At the same time, the study emphasizes the central role schools can play in dismantling symbolic violence: critical, dialogical, and inclusive pedagogical practices can reframe discourse, value diverse forms of communication, and affirm neurodiversity as a legitimate expression of the human condition, without

Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

overlooking tensions related to different levels of support and social inequalities. The article concludes that confronting ableism requires interventions in both discourse and institutional practices.
Keywords: autism; ableism; stigma; social representations; inclusive education.

Resumen: Este artículo analiza cómo los discursos capacitistas producen estigma en torno al autismo, entendiéndolos como dispositivos simbólicos que reducen identidades y sostienen la exclusión social. El objetivo es comprender cómo expresiones recurrentes de la vida cotidiana funcionan como representaciones sociales que afectan la dignidad de las personas autistas, y reflexionar sobre el papel de la escuela como espacio capaz de transformar estos discursos en narrativas de reconocimiento. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo de carácter teórico-analítico, basado en el análisis crítico del discurso de enunciados presentes en interacciones sociales y medios digitales, sin recolección empírica sistemática, y apoyado en marcos interdisciplinarios de la psicología social, la lingüística, la sociología, la filosofía y la teología. El análisis organiza los discursos capacitistas en seis categorías —negación de la condición, reducción de la identidad, infantilización, estereotipos rígidos, romantización y espiritualización—, mostrando cómo el lenguaje opera como instrumento de exclusión. Estas expresiones constituyen prácticas discursivas socialmente compartidas que deslegitiman la identidad autista. Asimismo, se destaca que la escuela puede desempeñar un papel central en la deconstrucción de la violencia simbólica mediante prácticas pedagógicas críticas e inclusivas que resignifiquen los discursos, valoren diversas formas de comunicación y afirmen la neurodiversidad como expresión legítima de la condición humana. Se concluye que enfrentar el capacitismo exige intervenir en los discursos y en las prácticas institucionales.
Palabras clave: autismo; capacitismo; estigma; representaciones sociales; educación inclusiva.

1 Introdução

O autismo, enquanto condição do neurodesenvolvimento (APA, 2022; WHO, 2019), tem sido objeto de discursos que ultrapassam o campo clínico e alcançam o cotidiano, materializando-se em falas que podem, às vezes, parecer banais, mas na verdade são carregadas de sentidos ideológicos. Tais discursos contribuem para a construção do modo como sujeitos autistas são percebidos e tratados, revelando a força da linguagem como mecanismo de inclusão ou de exclusão. Nesse processo, torna-se evidente o capacitismo, entendido como "[...] atitudes preconceituosas e discriminatórias que classificam as pessoas em relação à forma como seus corpos se conformam aos padrões de beleza e capacidade funcional" (Gesser; Block; Nuernberg, 2019, p. 1781). Esse fenômeno se materializa pela palavra e é, segundo as autoras, ao mesmo tempo estrutural e estruturante, pois molda sujeitos, instituições e organizações, estabelecendo formas de relação orientadas por um ideal normativo. Diante desse ideal, determinados grupos — como mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTQIA+ e pessoas com deficiência — são posicionados, conforme sinalizam Foresti *et al.* (2024), como inferiores, insuficientes ou inadequados tanto em sua existência quanto em sua participação social.

Como destaca Moscovici (1981), representações sociais são formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, que orientam práticas e

significados. Assim, falas capacitistas não apenas expressam percepções individuais, mas cristalizam imagens coletivas sobre o autismo, funcionando como representações que se reproduzem nas interações sociais e atravessam, de forma direta e constante, o cotidiano das pessoas autistas.

Essas representações não operam apenas no plano das ideias, mas estruturam expectativas de comportamento, decisões institucionais e formas de interação cotidiana. Ao serem reiteradas em diferentes esferas — família, mídia, escola, serviços de saúde —, adquirem estatuto de evidência, passando a funcionar como verdades tácitas que dispensam questionamento. Assim, o capacitismo não se mantém apenas por atitudes individuais explícitas, mas pela naturalização de categorias que definem previamente o que se espera de um sujeito autista e quais lugares sociais lhe são considerados legítimos. Nesse sentido, a linguagem não apenas descreve a realidade social, mas participa ativamente de sua produção e manutenção.

É nesse ponto que a análise de discursos capacitistas ganha relevância também quando considerada a partir da experiência vivida. Meu lugar de fala se ancora não apenas por meus estudos sobre linguagem no Espectro do Autismo, mas no diagnóstico tardio de dupla excepcionalidade – no meu caso, de Autismo com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA-H) e altas habilidades/superdotação –, recebido em 2020, aos 47 anos, após a investigação diagnóstica de meu filho adolescente. Perceber-me nessa condição tornou mais evidente a presença cotidiana de enunciados que, embora muitas vezes proferidos como comentários corriqueiros, funcionam como dispositivos de exclusão. Proponho, pois, trazer no presente artigo algumas dessas falas, recorrentes na interação social e amplamente mencionadas por autistas. Organizo aqui essas falas em categorias que permitem tornar mais visíveis os modos como a linguagem participa da produção do estigma, entendido como marca social que reduz identidades.

Do ponto de vista metodológico, o estudo caracteriza-se como qualitativo, de natureza teórico-analítica, fundamentado na análise discursiva crítica. As falas aqui mobilizadas não decorrem de coleta empírica sistemática, mas constituem enunciados recorrentes no cotidiano social, amplamente compartilhados em interações presenciais, mídias digitais e relatos de pessoas autistas, sendo analisados como material discursivo representativo de práticas sociais. A perspectiva adotada articula

reflexão interdisciplinar e elementos de análise situada, compreendendo tais enunciados como expressões de representações sociais que operam na constituição simbólica do estigma.

Essa opção metodológica parte do entendimento de que certos enunciados se tornam socialmente cristalizados, circulando de modo relativamente estável, independentemente de autoria identificável. Sua força não reside na origem empírica pontual, mas na recorrência e na familiaridade com que são reconhecidos por diferentes interlocutores. Desse modo, analisá-los permite acessar não apenas falas isoladas, mas padrões discursivos que atravessam o imaginário social e orientam práticas concretas de inclusão ou exclusão.

Para os propósitos desta reflexão, proponho agrupar esses enunciados em seis categorias analíticas: (1) a *negação da condição*, expressa em frases como "Você nem parece autista", "Autismo agora é moda" ou "Todo mundo é um pouco autista"; (2) a *redução da identidade e da complexidade subjetiva ao diagnóstico*, presente em enunciados como "Ele é autista, não espere muito", "Autistas não podem se casar", "Você, autista? Mas é tão inteligente!"; (3) a *infantilização*, manifestada em construções como "Autistas são eternas crianças", "Autistas são muito inocentes", "Autistas não têm maldade/não mentem" ou "Autistas vivem no mundinho deles"; (4) os *estereótipos rígidos*, que ora exageram capacidades, como em "Autistas são todos gênios", e ora negam qualidades humanas, como em "Autistas não têm empatia" ou "Autistas não têm emoção"; (5) a *romantização enganosa*, em afirmações do tipo "Autistas são seres especiais, vieram para nos ensinar a amar"; e, por fim, (6) a *espiritualização do diagnóstico*, que associa o autismo a castigo, missão ou milagre, como em "Autistas são um carma que a família precisa enfrentar", "Autistas são almas elevadas", "Autismo é resultado de influência demoníaca", "Autistas são anjos enviados a pessoas especiais" ou "Basta ter fé, que Deus cura".

Quadro 1 – Categorias de enunciados capacitistas dirigidos a pessoas autistas

Categorias de análise	Enunciados comuns	Operação discursiva predominante	Efeito de sentido
Negação da condição	"Você nem parece autista" "Autismo agora é moda" "Todo mundo é um pouco autista"	Parte da pressuposição de um modelo único e visível de autismo, invalidando diagnósticos ou experiências que não correspondem ao estereótipo	Invisibilização da diferença e questionamento da legitimidade do diagnóstico

Categorias de análise	Enunciados comuns	Operação discursiva predominante	Efeito de sentido
Redução da identidade e da complexidade subjetiva ao diagnóstico	"Ele é autista, não espere muito" "Autistas não podem se casar" "Você, autista? Mas é tão inteligente!"	Define o sujeito exclusivamente pela condição clínica, como se ela determinasse capacidades e trajetórias de vida	Restrição de expectativas, autonomia e reconhecimento da complexidade subjetiva
Infantilização	"Autistas são eternas crianças" "Autistas são muito inocentes" "Autistas não têm maldade/ não mentem" "Autistas vivem no mundinho deles"	Atribui características associadas à infância permanente, negando maturidade emocional, social ou intelectual	Deslegitimação da agência e manutenção do sujeito em posição de dependência
Estereótipos rígidos	"Autistas são gênios" "Autistas não têm empatia" "Autistas não têm emoção"	Generaliza traços extremos como se fossem universais, apagando a heterogeneidade do espectro	Produção de expectativas irreais ou desumanização pela negação de qualidades humanas
Romantização enganosa	"Autistas são seres especiais, vieram para nos ensinar a amar"	Idealiza a condição como fonte de pureza ou missão moral, deslocando o foco das necessidades concretas	Apagamento das demandas reais de suporte e direitos
Espiritualização	"Autistas são um carma que a família precisa enfrentar" "Autistas são almas elevadas" "Autismo é resultado de influência demoníaca" "Autistas são anjos enviados a pessoas especiais" "Basta ter fé, que Deus cura"	Mistifica o autismo, interpretando-o como punição, prova ou milagre, deslocando-o do campo social e político para o transcendente	Desresponsabilização social e naturalização do sofrimento

Fonte: A Autora.

O quadro sintetiza as categorias analíticas adotadas, que serão discutidas a seguir à luz dos referenciais teóricos mobilizados. Esses enunciados revelam como a linguagem opera na construção de sentidos sociais sobre o autismo. Dizer, por exemplo, "Você nem parece autista" implica pressupor um padrão estereotipado do que seria o "autista padrão", negando a diversidade do espectro em nome da normalização dos corpos — lógica semelhante à que incide sobre outras deficiências. Do mesmo modo, expressões como "Autismo agora é moda" ou "Todo mundo é um pouco autista" banalizam o diagnóstico e deslegitimam experiências singulares,

funcionando como estratégias discursivas de invisibilização que relativizam a diferença e apagam a longa história de exclusão a que autistas foram submetidos. Já falas como ‘Ele é autista, não espere muito’ ou ‘Autistas não podem se casar’ reduzem a identidade à condição clínica, negando autonomia e a própria capacidade de desenvolvimento, como se o diagnóstico fosse destino imutável — quando, na realidade, há ampla variabilidade de desenvolvimento e possibilidades de ampliação de habilidades a partir de intervenções específicas.

Outras categorias reiteram esse processo de redução do humano por vias distintas e socialmente eficazes. A infantilização fabrica menoridade permanente e, com isso, torna aceitável falar pelo autista, decidir por ele e suspender sua autonomia. Os estereótipos rígidos atuam como molduras interpretativas fechadas: supervalorizam ou desumanizam e, em ambos os casos, impedem que o sujeito seja percebido fora do rótulo. Romantização e espiritualização, por sua vez, deslocam o debate para uma gramática moral/transcendente que neutraliza a dimensão política da inclusão, convertendo suporte e acessibilidade em “prova”, “missão” ou “cura”. A força dessas falas reside exatamente em sua aparência de benignidade: elas produzem exclusão sem assumir-se como exclusão.

Conclui-se, assim, que os enunciados capacitistas organizados nessas categorias operam como dispositivos simbólicos que delimitam fronteiras de pertencimento. Ao circularem, funcionam como estigmas no sentido goffmaniano, desqualificando sujeitos e reduzindo identidades complexas a marcas únicas — o diagnóstico, a infantilização, os estereótipos —, em um processo de deterioração social (Goffman, 1981). Esse movimento ecoa o que Bourdieu (1989) descreve como efeito do poder simbólico: a imposição de classificações que reproduzem desigualdades. Esses enunciados, portanto, não configuram opiniões isoladas, mas expressões de estruturas culturais que naturalizam hierarquias e consolidam desigualdades. Compreendê-los exige abordagem interdisciplinar que considere o sujeito em sua complexidade não apenas biopsicossocial, mas também espiritual.

É nesse horizonte que se insere a proposta deste artigo: analisar falas capacitistas dirigidas a pessoas autistas como discursos sociais que produzem e estabilizam representações excludentes, convertendo diferenças em déficit e legitimando formas recorrentes de desqualificação. Além disso, o artigo busca refletir sobre o papel da escola como território de transformação simbólica, capaz de

interromper a circulação desses sentidos, deslocar critérios tácitos de “normalidade” e sustentar práticas de reconhecimento que ampliem as possibilidades de participação social de pessoas autistas. Tal enfoque se justifica, ainda, porque, no campo educacional, essas representações não apenas afetam estudantes e famílias, mas também modelam concepções de inclusão e orientam decisões pedagógicas e institucionais — muitas vezes de modo implícito — sobre quem é percebido como “educável”, “autônomo” ou “pertencente”.

Longe de se restringir à matrícula ou à presença física do estudante, a inclusão implica transformação estrutural das práticas, culturas e políticas escolares. Como argumenta Mantoan (2004), incluir não significa adaptar o sujeito à escola tal como ela é, mas reinventar a própria escola para acolher a diversidade humana como princípio constitutivo. Nessa perspectiva, o desafio não é “integrar” o estudante autista a um padrão pré-existente, mas questionar o próprio padrão, reconhecendo que a diferença não é exceção a ser tolerada, e sim condição ordinária da vida social.

Diante dessas análises iniciais, torna-se necessário avançar para compreender como tais discursos se enraízam em tradições históricas que definem o que é assumido como “normal” e como “desvio”. As próximas seções retomam a construção social da normalidade e suas implicações para a experiência autista, problematizam o estigma como processo que deteriora identidades, e discutem o reconhecimento como condição de dignidade. Por fim, examinam o papel da escola, não apenas como espaço de reprodução de preconceitos, mas como território de disputa simbólica e possibilidade de transformação, capaz de reconfigurar discursos capacitistas e, ao transformá-los, incidir sobre práticas sociais que eles sustentam. Nesse sentido, a mudança discursiva não se limita ao plano da linguagem: como mostram Fairclough (2001) e Orlandi (2007), discurso é prática social, de modo que sua ressignificação implica deslocar representações, alterar relações de poder e abrir novos horizontes de pertencimento e reconhecimento para pessoas autistas.

2 Normalidade e diferença: construções e reduções do humano

A tradição biomédica, estruturada desde o século XIX, construiu a diferença mental sobretudo sob a lógica da patologização e da exclusão. Como mostra Foucault (2020) em *A história da loucura*, a psiquiatria moderna emergiu em íntima relação com o confinamento, instaurando o manicômio como espaço de normalização dos corpos

e mentes desviantes. No Brasil, essa racionalidade se materializou em práticas institucionais que marcaram profundamente a cultura: autistas, até poucas décadas atrás, quando diagnosticados, o eram frequentemente como esquizofrênicos ou “loucos”, sendo excluídos da vida social e familiar. Amarante (1994), ao analisar a reforma psiquiátrica brasileira, aponta que a lógica manicomial foi sustentada por uma visão reducionista do sofrimento psíquico, em que a medicalização e o confinamento substituíam a compreensão da experiência singular. Nesse contexto, pode-se dizer que o autismo era, muitas vezes, absorvido pelo rótulo genérico da loucura, apagando suas especificidades e reforçando a exclusão.

Esse panorama histórico ressoa em minha experiência: ao visitar o Memorial da Loucura, deparei-me com registros de institucionalizações prolongadas por diagnósticos hoje reconhecidos como inadequados. Essa memória torna mais visível como classe, raça e acesso a serviços podem operar como filtros de risco/proteção diante de práticas de medicalização e confinamento — e como a história manicomial ainda projeta sombras no imaginário social e institucional sobre a diferença. Os avanços científicos da segunda metade do século XX, especialmente na área da psiquiatria do desenvolvimento, trouxeram importantes mudanças. A introdução do diagnóstico de autismo no DSM-III (APA, 1980) representou um marco, diferenciando-o das psicoses infantis e da esquizofrenia. Desde então, a ciência tem produzido conhecimentos que ampliam a compreensão do espectro, situando-o hoje como condição do neurodesenvolvimento (APA, 2022; WHO, 2019). Contudo, como problematiza Ortega (2008), as mudanças conceituais não eliminaram os preconceitos: ainda que a ciência refine suas classificações, contraditoriamente a discursos como “Todo autista é um gênio”, predominam de forma persistente representações sociais que associam autistas à incapacidade, ao déficit ou à improdutividade.

É nesse ponto que se evidencia a relevância do modelo biopsicossocial (Engel, 1977), ao deslocar a centralidade do sofrimento humano do plano orgânico e incluir fatores psicológicos e sociais. Contudo, ao não considerar a dimensão espiritual, o paradigma também tem limites em sociedades fortemente marcadas pela religiosidade, como a brasileira. A própria Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhece a dimensão espiritual como componente do bem-estar (WHO, 1998); por isso, proponho a noção de sujeito biopsicossocioespiritual como chave para

compreender como discursos capacitistas atravessam e reduzem a experiência autista.

Em *Os Anormais*, Foucault (2001) mostrou como a medicina e a psiquiatria desempenharam papel central na produção histórica das categorias de normalidade e desvio, classificando corpos e mentes que fugiam ao padrão. Assim, quando se diz "Ele é autista, não espere muito", o enunciado mobiliza essa tradição: reduz o sujeito a um corpo diagnosticado, tomado como déficit em relação a um ideal de normalidade. Esse enquadramento reforça a ideia de que normalidade é um parâmetro dado e universal, mas, como problematiza Canguilhem (2009), este é um conceito histórico e valorativo, usado para definir quem se ajusta ao esperado e quem precisa ser corrigido. O que, afinal, é ser "normal"? Para quem interessa essa definição?

A normalidade não é apenas uma média estatística, mas um ideal normativo que orienta práticas de correção e exclusão. Ao estabelecer padrões de comportamento, produtividade e sociabilidade considerados desejáveis, a sociedade delimita implicitamente os limites da aceitabilidade. Sujeitos que não correspondem a tais expectativas passam a ser percebidos como problemas a serem ajustados, tratados ou compensados, e não como expressões legítimas da diversidade humana. No caso do autismo, essa lógica se manifesta na pressão por adaptação constante a modos de comunicação e interação neurotípicos, frequentemente sem reciprocidade ou reconhecimento das formas próprias de funcionamento autista.

Outro eixo de exclusão é a construção da mente autista como eternamente infantil. Frases como "Autistas são eternas crianças" ou "vivem no mundinho deles" exemplificam como o estigma se inscreve na subjetividade. Para Goffman (1981), como já mencionado, o estigma funciona como marca que deteriora identidades, transformando diferenças em sinais de incapacidade. Assim, no plano psicológico, o estigma opera ao negar a agência e a complexidade do autista, fixando-o em uma imagem de inocência ou ingenuidade, como se sua condição neurodivergente implicasse a impossibilidade de desenvolver habilidades e competências.

Esse enquadramento produz efeitos concretos na vida social, pois a infantilização tende a justificar a exclusão de espaços de decisão, trabalho qualificado e participação política. Ao presumir incapacidade permanente, restringe-se a possibilidade de autonomia e legitima-se a tutela contínua, mesmo quando não há comprometimentos que a justifiquem. Trata-se, portanto, de uma forma sutil de

esvaziamento da autonomia, na qual o sujeito é mantido em posição de dependência não por limitações intrínsecas, mas por expectativas sociais reduzidas.

Essas percepções individuais não permanecem no âmbito privado: ao circularem socialmente, tornam-se imagens coletivas que orientam condutas e expectativas. Nesse movimento, como já analisado por Moscovici (1981), percepções individuais transformam-se em representações sociais amplamente partilhadas. Assim, ao afirmar que “autistas não têm empatia”, por exemplo, reforça-se uma imagem que desconsidera a diversidade de modos de sentir, expressar afeto e construir relações.

Vigotski (1997b, 2000) apresenta contribuição fundamental ao demonstrar que a diferença não deve ser entendida como déficit natural, mas como construção social, produzida e reforçada nas interações. Nesse sentido, o desenvolvimento não é limitado pela condição em si, mas pelas barreiras impostas pelo meio. É justamente por isso que a mediação cultural se mostra fundamental: ao possibilitar novas formas de interação e aprendizagem, pode transformar desigualdades em potencialidades. A escola, enquanto espaço privilegiado de mediação, tem papel fundamental nesse processo, pois pode tanto reproduzir estigmas — ao manter discursos que infantilizam e negam autonomia — quanto desconstruí-los, ao criar condições de reconhecimento e valorização das singularidades. Assim, quando se nega autonomia ou compreensão a uma pessoa autista, não se constata uma limitação intrínseca, mas se reforçam barreiras sociais que poderiam ser transformadas, por exemplo, por meio de uma ação pedagógica crítica e emancipadora.

Na dimensão social, o capacitismo se inscreve por meio de classificações que separam o puro do impuro, o “normal” do desviante. Em *Pureza e Perigo*, Mary Douglas (1991) demonstrou que sociedades constroem sistemas simbólicos para definir pertencimentos e exclusões. Dizer “Autismo agora é moda”, “Todo mundo é um pouco autista” ou “Autistas não podem se casar” não apenas nega a especificidade da condição, mas também deslegitima o lugar social do autista, enquadrando-o como excesso ou ameaça à ordem. Em minha própria trajetória de busca diagnóstica, ouvi de um psiquiatra que, embora eu apresentasse características compatíveis com TEA de nível 1 de suporte, não poderia ser autista por ser casada e ter livros publicados. Tal afirmação não apenas ignora a heterogeneidade do espectro, como revela a força de representações sociais que vinculam o autismo a infantilização e incapacidade,

evidenciando o quanto profissionais de saúde também podem reproduzir concepções capacitistas. Bourdieu (1989) descreve esse processo como violência simbólica: desigualdades são naturalizadas por meio de categorias de percepção que parecem óbvias. Assim, tais discursos — inclusive quando proferidos em contextos de autoridade clínica — traduzem normas sociais invisíveis que delimitam quem é considerado sujeito pleno.

A linguagem é central nesse processo. Para Bakhtin (1997), todo enunciado é ideológico, carregado de valores. Fairclough (2001), por sua vez, mostra que discursos cotidianos reproduzem relações de poder. E, no Brasil, Orlandi (2007) reforça que o discurso é materialização de ideologias. Assim, essas falas e outras como “Autistas não têm emoção” ou “Autistas não têm maldade/não mentem” criam fronteiras simbólicas que reforçam o não-pertencimento. Esse mecanismo discursivo não é exclusivo do capacitismo: também se observa no campo do preconceito linguístico, por exemplo, analisado por Bagno (1999) e Bortoni-Ricardo (2005), quando formas de falar são desqualificadas como “erradas”. Em ambos os casos, a diferença é convertida em marca de inferioridade, e a linguagem cumpre a função de fortalecer exclusões.

No plano espiritual, falas que associam o autismo a castigo, missão ou milagre deslocam o debate do campo dos direitos para narrativas de pureza/culpa, afastando o sujeito de sua humanidade comum. Teologias contemporâneas criticam leituras mágicas ou culpabilizantes e recolocam a deficiência como parte da experiência humana que exige responsabilidade social concreta (Tillich, 1957; Boff, 1985; Moltmann, 2005). Nessa perspectiva, chamar o autista de “prova”, “anjo” ou “ação demoníaca” não valida o sujeito real: transforma a diferença em metáfora e sustenta hierarquias simbólicas. Essas falas, ao atravessarem as dimensões biológica, psicológica, social e espiritual, reduzem a condição autista a formas diversas de desumanização simbólica. Operam, assim, como mecanismos discursivos que naturalizam hierarquias e sustentam práticas de exclusão (Bourdieu, 1989; Foucault, 2001, 2020). Considerar o sujeito de modo biopsicossocioespiritual permite compreender como tais discursos atuam em camadas múltiplas, produzindo normalidade e diferença.

Compreender o capacitismo em sua complexidade, portanto, é compreender como a palavra se converte em instrumento de hierarquização humana. Em todas

essas dimensões, o que está em jogo não é apenas a diferença, mas a redução da pessoa autista a categorias que lhe retiram humanidade: corpo deficitário, mente infantilizada, ser social inadequado ou entidade espiritualizada. Trata-se de um processo em que o autista deixa de ser reconhecido em sua integralidade para ser enquadrado em imagens parciais e estigmatizantes.

Essa leitura abre caminho para analisar não apenas as classificações históricas da diferença, mas também seus efeitos contemporâneos na vida social. É nesse horizonte que se insere a reflexão seguinte, voltada a discutir como o capacitismo opera como estigma, silenciando a voz das pessoas autistas e tornando necessária uma luta por reconhecimento. Esse olhar dialoga criticamente com a noção de neurodiversidade (Singer, 2017), que afirma a legitimidade das diferentes formas de funcionamento neurológico.

A noção de neurodiversidade tem desempenhado papel fundamental ao deslocar o autismo do campo exclusivo da patologia para o da variação humana legítima, contribuindo para a afirmação de direitos e para a valorização de diferentes modos de ser, comunicar e existir. Contudo, como problematizam Botha e Gillespie-Lynch (2022), o movimento da neurodiversidade não é homogêneo nem isento de tensões internas. Uma leitura excessivamente celebratória pode correr o risco de invisibilizar experiências de autistas com maiores necessidades de suporte, cujas demandas por cuidado, acessibilidade e políticas públicas específicas permanecem urgentes. Ao enfatizar uma abordagem interseccional, as autoras chamam atenção para o fato de que fatores como classe social, raça, gênero e nível de suporte influenciam profundamente a forma como o autismo é vivido e reconhecido.

Reconhecer tais tensões não implica abandonar a perspectiva da neurodiversidade; ao contrário, implica complexificá-la e tratá-la como um horizonte ético-político que orienta a crítica ao reducionismo patologizante sem apagar desigualdades concretas entre pessoas autistas. Nessa direção, a defesa da neurodiversidade precisa coexistir com a garantia material de direitos, com suporte individualizado e com políticas de proteção social, sobretudo para quem enfrenta maiores barreiras de acesso, comunicação e autonomia. Assim, a neurodiversidade não funciona como um rótulo celebratório, mas como um enquadramento que exige articulação entre reconhecimento simbólico e responsabilidade pública.

3 Estigma e reconhecimento: a luta por existir plenamente

À luz de Goffman (1981), o estigma opera como processo social que transforma diferenças em marcas de inferioridade, produzindo identidades deterioradas. Quando alguém diz “Autistas não podem se casar” ou “Você, autista? Mas é tão inteligente!”, a mensagem implícita é a de que a vida autista não é compatível com a autonomia ou com projetos de realização pessoal, reduzindo o sujeito a um lugar de exceção.

Esse mecanismo de exclusão não se restringe, entretanto, às interações imediatas; ele se institucionaliza. A escola, por exemplo, pode consolidar tais representações quando infantiliza, silencia ou mantém os estudantes autistas restritos ao diagnóstico. Mas pode também constituir espaço de transformação, sobretudo quando reconhece que a deficiência, embora apresente base biológica, é marcada e agravada por barreiras sociais que podem ser minimizadas por meio da mediação cultural. Nesse sentido, em Vigotski (1997b) encontra-se uma chave interpretativa decisiva: negar a participação não significa apenas constatar incapacidade, mas reforçar barreiras que impedem o desenvolvimento de habilidades. Ao contrário, a mediação pedagógica pode revelar potencialidades e abrir caminhos de reconhecimento.

Tal reconhecimento, como propõe Honneth (2003), configura-se em condição de dignidade e se desdobra em três dimensões: o amor, que sustenta vínculos afetivos; o direito, que assegura autonomia jurídica; e a solidariedade, que confere valor social. O capacitismo, por sua vez, ameaça todas essas esferas: mina relações afetivas, ao insistir na infantilização; restringe direitos, ao supor incapacidade de decidir por si; e enfraquece a solidariedade, ao sustentar imagens de improdutividade ou ingenuidade. Reconhecer, portanto, é mais que aceitar: é afirmar positivamente o valor das diferenças como constitutivas da vida social.

A ausência de reconhecimento não implica apenas invisibilidade, mas pode produzir sofrimento moral e sentimentos de desvalorização que impactam a autoestima e a participação social. Quando a pessoa autista é constantemente percebida a partir de déficits ou estereótipos, sua identidade passa a ser construída sob o olhar depreciativo do outro, dificultando a formação de uma autoimagem positiva. Nesse sentido, a luta por reconhecimento não é apenas política, mas também

existencial, pois envolve a possibilidade de se perceber como sujeito legítimo de direitos, afetos e projetos de vida.

Essa dimensão estrutural do capacitismo, definida por Gesser, Block e Nuernberg (2019), dialoga com a noção bourdieusiana de violência simbólica (Bourdieu, 1989), como já sinalizado, ao evidenciar como desigualdades se naturalizam sob aparência de evidência. Ao classificar autistas como *out-group* (Tajfel; Turner, 1979 *apud* Mcleod, 2023), as falas capacitistas reforçam representações sociais cristalizadas (Moscovici, 1981), orientando expectativas e condutas. No contexto latino-americano, essa luta ganha contornos ainda mais complexos, quando analisamos a questão sob a ótica da Psicologia Social. Como apontam Silvia Lane ([19--] *apud* Sousa, 2009), Patto (1997) e Martín-Baró ([19--] *apud* Souza, 2024), não se pode compreender a exclusão sem considerar a trama histórica e estrutural de desigualdades. No contexto brasileiro, atravessado por desigualdades históricas de raça, classe e gênero e por resquícios da cultura manicomial, o capacitismo soma-se a outras opressões, multiplicando barreiras.

A linguagem, nesse processo, torna-se espaço de disputa simbólica. Discursos moldam relações sociais e delimitam pertencimentos, operando como instâncias de produção e contestação de sentidos. A mesma linguagem que exclui pode ser reapropriada como resistência, reconfigurando significados e ampliando possibilidades de reconhecimento. Nesse horizonte, a luta por existir plenamente não se limita à recusa do estigma, mas implica afirmar o autismo como expressão legítima da diversidade humana, demandando políticas públicas, práticas pedagógicas e narrativas cotidianas que reconheçam a singularidade de cada sujeito.

4 A escola como território de transformação simbólica

A escola ocupa um lugar central na disputa de significados sobre o autismo. Longe de ser uma instituição neutra, ela pode tanto reforçar estigmas quanto se constituir em espaço de transformação. Ao longo da história, práticas pedagógicas muitas vezes replicaram preconceitos presentes na sociedade, infantilizando, silenciando ou reduzindo estudantes com deficiência à sua condição clínica. Nos últimos anos, a presença crescente de estudantes autistas laudados na escola tem ampliado a visibilidade do tema, sem que isso deva ser confundido com a ideia de epidemia.

Esse cenário decorre, sobretudo, do recuo de práticas segregadoras e de avanços diagnósticos que tornaram identificáveis sujeitos antes invisibilizados. Esse movimento também ajuda a compreender o aumento de diagnósticos tardios em adultos, como no meu caso, possibilitado por maior precisão clínica e por abertura social. No entanto, ele convive com diagnósticos equivocados e com a desqualificação de parte dos profissionais, o que reforça discursos capacitistas e crenças estigmatizantes. Nesse cenário, a escola pode tanto reproduzir tais crenças quanto atuar como território de resistência, capaz de desconstruir fronteiras simbólicas e construir narrativas de reconhecimento.

Pensar a escola como território é pertinente porque território não se reduz a espaço físico, mas constitui campo de relações, identidades e disputas simbólicas (Lane, [19--] *apud* Sousa, 2009; Montero, 2006). Como lembra Milton Santos (2006), todo território é socialmente produzido e atravessado por relações de poder; por isso, reconhecer a escola como território implica admitir que nela se reproduzem hierarquias, mas também se abrem possibilidades de transformação (Martín-Baró, [19--] *apud* Souza, 2024).

Essa concepção exige deslocar o olhar da sala de aula para a escola em sua totalidade. Professores têm papel fundamental, mas a produção de sentidos envolve também gestão, equipes pedagógicas e técnicas, funcionários e famílias. Se o discurso capacitista circula no corredor, no refeitório, no pátio e nas reuniões, sua desconstrução precisa alcançar todos os sujeitos que compõem esse território, exigindo compromisso coletivo. Tal responsabilidade implica rever não apenas práticas didáticas, mas também rotinas institucionais, critérios de avaliação e formas de convivência escolar.

A inclusão envolve desde adaptações pedagógicas até a promoção de uma cultura escolar que valorize diferentes modos de comunicação, aprendizagem e interação social, evitando que a diferença seja percebida como obstáculo ao funcionamento da instituição. Nessa direção, a literatura da educação inclusiva enfatiza que a inclusão não se reduz à presença física do estudante na escola, mas implica transformação das práticas, das culturas e das políticas institucionais. Para Mantoan (2004), incluir significa reorganizar a escola a partir da diversidade dos sujeitos, e não adaptar o sujeito a um modelo previamente estabelecido de normalidade. Assim, o foco desloca-se do déficit individual para as barreiras

institucionais que limitam a participação, compreendendo que é a escola que deve tornar-se acessível à pluralidade humana, e não o estudante que deve aproximar-se de um padrão único.

Nesse cenário, a contribuição de Paulo Freire (1982, 1987) é basilar. Ao propor uma educação dialógica e libertadora, Freire denuncia a pedagogia bancária, que impõe conteúdos e silencia vozes. Aplicada ao autismo, essa perspectiva desloca a figura do professor de "salvador" para a de mediador — no sentido atribuído por Vigotski (1997a) à mediação sociocultural —, alguém que não fala pelo estudante autista, mas constrói condições para que sua voz seja ouvida e valorizada. Isso significa enfrentar falas como "Autistas vivem no mundinho deles" e transformá-las em oportunidades de reconhecer a competência comunicativa em suas múltiplas formas, inclusive não verbais.

A escola, enquanto espaço privilegiado de mediação, tem a responsabilidade de promover práticas que tornem visíveis as capacidades em construção e reconheçam a competência do estudante para além de padrões estreitos de desempenho e comunicação. Nessa perspectiva, não se trata de negar que alguns estudantes necessitam de suporte, mas de afirmar que apoio pedagógico não é sinônimo de substituição da autonomia. Ao contrário, apoiar implica graduar mediações, remover barreiras e oferecer recursos para que cada sujeito participe de forma plena, com voz própria, a partir de suas potencialidades e necessidades reais.

Essa perspectiva também permite problematizar formas de inclusão que, embora bem-intencionadas, mantêm intactas as estruturas que produzem exclusão. Slee (2011) alerta que muitas políticas inclusivas operam como processos de assimilação, nos quais o estudante é admitido na escola desde que se ajuste às normas dominantes de comportamento, aprendizagem e comunicação. Nesses casos, a diferença é tolerada apenas na medida em que não perturba o funcionamento institucional, o que pode perpetuar o capacitismo sob formas mais sutis, marcadas pela expectativa de adaptação unilateral.

É nesse ponto que Boaventura de Sousa Santos (2007) contribui com a noção de ecologia de saberes: diferentes formas de conhecimento, muitas vezes marginalizadas, podem dialogar e se enriquecer mutuamente. Aplicada ao contexto escolar, essa perspectiva convida a valorizar os modos de expressão dos autistas — seja pela linguagem verbal, visual, musical ou tecnológica — como saberes legítimos.

A prática pedagógica, assim, desloca a centralidade do padrão único e abre espaço para a pluralidade de vozes.

A dimensão linguística é especialmente fértil para esse trabalho. Em sala de aula, pode-se propor exercícios de análise e reformulação discursiva: por exemplo, transformar “autistas não têm empatia” em “autistas expressam empatia de formas diversas”. Esses exercícios não são apenas linguísticos, mas políticos: ensinam que a palavra pode tanto reforçar estigmas quanto abrir possibilidades de reconhecimento.

Sob a perspectiva das representações sociais (Moscovici, 1981), a desconstrução do capacitismo não se dá apenas pela correção de informações, mas pela transformação dos sentidos compartilhados que organizam percepções e expectativas. Representações sociais são dinâmicas e se reconfiguram quando confrontadas com novas narrativas, experiências e interações significativas. Assim, ao promover análise crítica de discursos, produção de contra-enunciados e visibilização de trajetórias autistas plurais, a escola atua diretamente na reorganização simbólica do imaginário coletivo. Desse modo, desloca imagens de déficit para imagens de legitimidade e agência. A transformação cultural, portanto, depende de processos contínuos de diálogo, reflexão e circulação de novas representações.

Do ponto de vista do dialogismo bakhtiniano (1997), cada enunciado se constitui na relação com o outro. A escola, ao acolher diferentes vozes, pode subverter hierarquias discursivas e permitir que estudantes autistas ocupem o lugar de sujeitos de enunciação. Quando um aluno tem sua narrativa validada — ainda que construída em modos não convencionais —, rompe-se o ciclo de silenciamento e abre-se espaço para a produção de novas representações sociais.

Entre as práticas possíveis, destacam-se: a) análise crítica e reformulação de falas capacitistas, envolvendo estudantes na desconstrução de pressupostos ideológicos; b) produção de narrativas alternativas, que deem visibilidade à diversidade de trajetórias autistas; c) projetos interdisciplinares, nos quais estudantes autistas possam expressar suas singularidades e interagir em pé de igualdade com seus pares; e d) ações formativas que envolvam não apenas docentes, mas também gestores, equipes administrativas e funcionários de apoio, de modo que toda a comunidade escolar seja chamada a participar do processo de desconstrução de crenças capacitistas.

Essas práticas visam construir um espaço crítico e dialógico em que todas as vozes tenham valor. Uma escola inclusiva, nesse sentido, não se orienta pela lógica da tolerância, mas pelo reconhecimento do estudante como sujeito de direitos e produtor de conhecimento. Isso implica abandonar práticas que, sob o argumento da proteção ou do apoio, acabam por limitar a participação e a autoria, substituindo a voz do estudante por decisões tomadas em seu nome. A transformação do capacitismo em narrativas de reconhecimento exige coragem pedagógica e compromisso coletivo. Implica deslocar a lógica da normalização para a valorização da diversidade, compreender que a função da escola não é enquadrar sujeitos em moldes pré-estabelecidos, mas criar condições para que cada um se reconheça e seja reconhecido em sua singularidade. Assim, ao romper com falas que negam autonomia e pertencimento, a escola se afirma como território de transformação simbólica, capaz de rasgar o véu do capacitismo e construir horizontes de convivência mais justos e plurais.

5 Considerações finais

As análises desenvolvidas neste artigo permitem afirmar que as falas capacitistas dirigidas a pessoas autistas não são enunciados ingênuos ou episódicos, mas dispositivos simbólicos que delimitam pertencimentos e sustentam desigualdades. Ao negar a diversidade do espectro, reduzir sujeitos a diagnósticos, infantilizar, estereotipar, romantizar ou espiritualizar o autismo, tais discursos operam como práticas sociais que deterioram identidades e restringem possibilidades de reconhecimento.

O estudo contribui ao organizar esses enunciados em categorias analíticas que evidenciam a materialidade discursiva do capacitismo, demonstrando que a exclusão não se sustenta apenas por barreiras institucionais, mas também pela circulação cotidiana de representações que naturalizam a norma e transformam a diferença em déficit. Ao compreender o sujeito em sua complexidade biopsicossocioespiritual, reafirma-se que o enfrentamento do capacitismo exige intervenção simultânea na linguagem, nas representações sociais e nas práticas institucionais.

Nesse horizonte, a escola emerge como território simbólico decisivo. Mais do que espaço de transmissão de conteúdos, constitui campo de disputa de sentidos

onde se decide se a diferença será reafirmada como limitação ou reconhecida como expressão legítima da pluralidade humana. Ao adotar práticas pedagógicas críticas, dialógicas e inclusivas, a escola pode deslocar discursos estigmatizantes e favorecer formas de reconhecimento que ampliem pertencimento, agência e participação social.

Ao articular análise discursiva, representações sociais e dimensão biopsicossocioespiritual do sujeito, este estudo contribui para compreender o capacitismo não apenas como preconceito individual, mas como sistema simbólico que organiza percepções, expectativas e práticas sociais. Essa abordagem evidencia que a transformação das condições de vida das pessoas autistas depende tanto de mudanças institucionais quanto da revisão dos sentidos compartilhados que orientam as interações cotidianas.

Ao articular a crítica ao capacitismo com referenciais contemporâneos de inclusão, evidencia-se que o reconhecimento da pessoa autista não depende apenas da mudança de atitudes individuais, mas da reconfiguração das instituições sociais, especialmente da escola. Uma educação verdadeiramente inclusiva, conforme defendem Mantoan (2004) e Slee (2011), exige transformar currículos, práticas pedagógicas e culturas institucionais, de modo que a diversidade deixe de ser tratada como problema a ser gerido e passe a ser reconhecida como fundamento da vida democrática.

Enfrentar o capacitismo, portanto, não implica apenas refutar falas isoladas, mas produzir novas narrativas e consolidar práticas que afirmem a dignidade da pessoa autista. Trata-se de tarefa que envolve formação docente, políticas educacionais e pesquisa contínua sobre linguagem e exclusão. Ao intervir nos discursos, intervém-se também nas estruturas que eles sustentam — abrindo espaço para uma sociedade mais justa, capaz de reconhecer a neurodiversidade como dimensão constitutiva da experiência humana.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. **Psiquiatria social e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 3. ed. Washington, DC: APA, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**: DSM-5. 5. ed. Arlington, VA: APA, 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 1999.

BOFF, L. **Teologia do cativeiro e da libertação**. [*S. l.: s. n.*], 1985.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?**: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOTHA, M.; GILLESPIE-LYNCH, K. Come as you are: examining autistic identity development and the neurodiversity movement through an intersectional lens. **Human Development**, Basel, v. 66, n. 2, p. 93-112, 2022. Disponível em: https://karger.com/hde/article/66/2/93/828416/Come-as-You-Are-Examining-Autistic-Identity. Acesso em: 11 fev. 2026.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Tradução Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

DOUGLAS, M. **Pureza e perigo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

ENGEL, G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. **Science**. Bethesda, MD, n. 8, v. 196, p. 129-136, 1977. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/847460. Acesso em: 13 ago. 2025.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução, revisão técnica e prefácil Isabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.

FORESTI, T. *et al*. O conceito de capacitismo em artigos nacionais: um estudo teórico. **Revista Psicologia Política**, Florianópolis, v. 24, e23909, 2024. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2024000100701&script=sci_arttext. Acesso em: 5 set. 2025.

FOUCAULT, M. **A História da loucura**. [*S. l.*]: Editora Perspectiva, 2020.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

GESSER, M.; BLOCK, P.; NUERNBERG, A. H. Participation, agency, and disability in Brazil: transforming psychological practices into public policy from a human rights perspective. **Disability and the Global South**, Malta, v. 6, n. 2, p. 1772-1791, 2019. Disponível em: https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2019/07/06_02_05.pdf?fbclid=IwAR0wbPoVYNBoI1Wpvdrb_3C-nvL8g6D-56S5umdoY7hJEivzolrPHcLTyKKQ. Acesso em: 6 set. 2025.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2004.

MCLEOD, S. Social identity theory in psychology (Tajfel & Turner, 1979). **Simply Psychology**, London, out. 2023. Disponível em: https://www.simplypsychology.org/social-identity-theory.html. Acesso em: 11 set. 2025.

MOLTMANN, J. **Teologia da esperança**: estudos sobre os fundamentos e as consequências de uma escatologia cristã. São Paulo: Loyola, 2005.

MONTERO, M. **Teoría y práctica de la psicología comunitaria**: la tensión entre comunidad y sociedad. Buenos Aires: Paidós, 2006.

MOSCOVICI, S. On social representation. *In*: FORGAS, J. P. (ed.). **Social cognition**. Tradução Clélia Maria Nascimento-Schulze. London: European Association of Experimental Social Psychology: Academic Press, 1981. p. 181-209.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORTEGA, F. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PATTO, M. H. S. **Da psicologia do desprivilegiado à psicologia do oprimido**: introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos, v. 1). Disponível em: https://sites.usp.br/fabulacoesdafamiliabrasileira/wp-content/uploads/sites/1073/2022/08/A-natureza-do-Espaco.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 78, p. 3-46, out. 2007. Disponível em: https://journals.openedition.org/rccs/pdf/753. Acesso em: 10 set. 2025.

SINGER, J. **NeuroDiversity**: the birth of an idea. [*S. l.: s. n.*], 2017.

SLEE, Roger. **The irregular school**: exclusion, schooling and inclusive education. London: Routledge, 2011.

SOUSA, E. A. de. Silvia Lane: uma contribuição aos estudos sobre a Psicologia Social no Brasil. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 1, v. 17, p. 225-245, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751433018.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

SOUZA, M. P. R. de *et al.* (org.). **Ignacio Martín-Baró em diálogo**: contribuições para os estudos latino-americanos. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2024.

TILLICH, P. **Dynamics of faith**. New York: Harper & Row, 1957. Disponível em: https://processandfaith.org/wp-content/uploads/2021/10/TillichP-Dynamics_of_Faith.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fonte, 2000. Disponível em: https://cdn.campogrande.ms.gov.br/portal/prod/uploads/sites/8/2018/08/Texto-1-Prof-Ronny.pdf. Acesso em: 7 set. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectología. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**. Madrid: Visor, 1997b.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International statistical classification of diseases and related health problems**. 11. ed. Genebra: WHO, 2019. Disponível em: https://icd.who.int/. Acesso em: 20 ago. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHOQOL and spirituality, religiousness and personal beliefs** (SRPB). Genebra: WHO, 1998. Disponível em: https://iris.who.int/handle/10665/70897. Acesso em: 21 ago., 2025.

Recebido em novembro 2025 | Aprovado em fevereiro 2026

MINI BIOGRAFIA

Tania Mikaela Garcia Roberto
Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e realizou estágio pós-doutoral na mesma instituição. É Professora Associada do Departamento de Letras e colaboradora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde atua como pesquisadora e coordenadora do Núcleo de Estudos Psicossociais de Linguagem, Ensino e Letramentos (NEPEL).
E-mail: mikaela@ufrrj.br