



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR:
A CONSTRUÇÃO DE UM GRUPO DE DISCUSSÃO**

GIOVANNA SANTOS DA SILVA

SÃO CRISTÓVÃO

2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR:
A CONSTRUÇÃO DE UM GRUPO DE DISCUSSÃO**

GIOVANNA SANTOS DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Rosana Carla do Nascimento Givigi

SÃO CRISTÓVÃO

2024

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586p Silva, Giovanna Santos da.
Processos de inclusão de alunos autistas no ensino superior: a construção de um grupo de discussão / Giovanna Santos da Silva; orientadora Rosana Carla do Nascimento Givigi. – São Cristóvão, SE, 2024.
164 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Educação especial. 2. Autismo. 3. Autistas. 4. Ensino superior..
I. Givigi, Rosana Carla do Nascimento, orient. III. Título.

CDU 376



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



GIOVANNA SANTOS DA SILVA

**PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR: A
CONSTRUÇÃO DE UM GRUPO DE DISCUSSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 23.07.2024

Documento assinado digitalmente



ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI
Data: 28/11/2024 12:19:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Rosana Carla do Nascimento Givigi (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Documento assinado digitalmente



ALFRANCIO FERREIRA DIAS
Data: 19/12/2024 11:30:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Documento assinado digitalmente



ALEXANDRO BRAGA VIEIRA
Data: 16/12/2024 13:21:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo / UFES

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2024

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A pesquisa foi construída a partir de muito trabalho, sensibilidade e parceria.

Dedico esse agradecimento especial a Aléxandros, Sam, Isa, Emily, Matemático, Suzi, Artemis, Violet, Cherry, Hiago, Kapuca, Ayla, Saturnino, Margô e Rafael.

Conhecer a história de cada um/a de vocês me ensinou tantas coisas, especialmente sobre olhar e acolher o que tantas vezes é invisível.

Vocês me ajudaram a despertar ainda mais que uma escuta sincera, um encontro, um diálogo, faz a diferença na vida das pessoas. Saber que vocês existem em nossa universidade é de um orgulho imensurável. Agradeço de todo o meu coração a vocês, pela confiança, pela partilha sobre a vida, por tudo o que me ensinaram ao longo desse processo de pesquisa.

É uma pena que nossa sociedade ainda seja cheia de estigmas sobre o autismo. Que não saibam reconhecer e viver a diversidade. Que nossa universidade ainda seja tão marcada por processos normalizadores, corretivos e controladores.

Mas, em grupo, conseguimos provocar rachaduras no que está instituído. Conseguimos construir vínculos, apoiar e ser apoiado.

Por isso, que sigamos na parceria, na luta por uma sociedade mais justa. Por uma educação emancipatória, inclusiva, respeitosa, com melhores experiências para todos/as.

Obrigada por me motivarem!

Contem comigo.

AGRADECIMENTOS

O mestrado foi um caminho com longos momentos de leituras, escritas, análises, mas especialmente de muitos bons encontros. Assim, esse caminho não foi trilhado sozinho, e gostaria de registrar aqui os meus agradecimentos aos que fizeram parte disso.

À minha mãe, Josinalva Santos da Silva, por me tecer em tantas linhas. Por tudo o que me ensinou em vida. Por me educar e me mostrar o valor do suor e da humildade. Sinto sua presença forte em mim todos os dias e honro muito o seu legado. As memórias dos anos que vivemos juntas e do companheirismo que partilhamos me dão forças para nunca desistir dos meus sonhos.

Ao meu esposo, Paulo Vinicius, e minha sogra, Maria da Conceição. Pelo cuidado, compreensão e por sempre estarem ao meu lado. Esses dois anos foram difíceis, mas todo o amor que partilhamos nos fizeram fortes.

Às minhas irmãs, Maria Clara, Monalisa e Fabrissia. Saber que posso sempre contar com vocês me encoraja e me motiva todos os dias. Além disso, meus amores, sobrinhos queridos, Ian e Laura, que colore a minha vida com aventuras e são aconchego em meio aos dias cheios de trabalho.

À Universidade Federal de Sergipe, minha amada UFS. Tenho um orgulho imenso por ser parte desse lugar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, o PPGED, por minha construção como aluna e pesquisadora em educação.

À Rosana Givigi, minha orientadora. Por nosso encontro, por tudo o que construímos e compartilhamos ao longo desses anos. Pela amizade, pela escuta, por me encorajar e acreditar na força da transformação. Você me ensina todos os dias sobre o valor do trabalho, do amor e da parceria. Muito de quem me tornei tem parte de você.

À professora Livia Cardoso, por todos os diálogos sobre uma educação para a diversidade em nossa instituição, e por todas as contribuições ao longo das disciplinas e na banca de qualificação.

Ao professor Alfrancio Dias, por compor a banca de defesa, pelo afeto partilhado e por ter contribuído diretamente na minha formação como aluna do mestrado ao longo desses dois anos.

Ao professor Alex Braga, pelas conversas, pelas contribuições na banca da qualificação, e por agora também compor a banca de defesa. Você é uma grande referência de pesquisador em Educação Especial para mim.

Ao CNPq e à FAPITEC, pelos auxílios financeiros para dedicação ao mestrado.

Ao meu grupo de pesquisa, o GEPELC, onde reencontro todos os dias o propósito de contribuir para a vida de tantas pessoas. Um coletivo movido pela busca de um mundo mais justo e inclusivo. Nosso trabalho não é só trabalho, e por isso agradeço a cada um de vocês. De modo especial, agradeço a Erica Camargo, Louise Carvalho e Lucas Wendel, que além de parceiros na execução dessa pesquisa são grandes amigos, raros e importantes para mim.

A todos e todas vocês, meu muito obrigada.

Dedico este trabalho a Aléxandros, Sam, Isa,
Emily, Matemático, Suzi, Artemis, Violet,
Cherry, Hiago, Kapuca, Ayla,
Saturnino, Margô e Rafael.

RESUMO

Esta dissertação se concentra na área de pesquisas em Educação Especial, tendo como foco o contexto do autismo no Ensino Superior. Esse cenário parte da necessidade de uma educação emancipatória e inclusiva, tendo em vista a busca por modos de enfrentamento às diversas tentativas de exclusão. No âmbito universitário, diariamente, pessoas autistas enfrentam muitos desafios na vida acadêmica. Entretanto, estudos mostram que a construção de grupos se constitui como um dispositivo que pode provocar mudanças significativas nesse cenário. Logo, o trabalho tem como objetivo analisar as condições de acesso e permanência de alunos autistas no Ensino Superior, a partir da construção de um grupo de discussão. Epistemologicamente, buscou-se uma interlocução com as ideias de Bakhtin, articulando as suas contribuições teóricas a uma perspectiva social dos estudos sobre o autismo na educação. Metodologicamente, sustenta-se na pesquisa-ação colaborativo-crítica. A pesquisa foi realizada entre março de 2023 e março de 2024, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), e contou com a participação de 15 (quinze) alunos autistas matriculados em cursos de graduação e de pós-graduação. Buscou-se conhecer as políticas de inclusão da instituição e construir um grupo de discussão com os alunos autistas, consolidando um trabalho colaborativo. Foram realizados 14 (quatorze) encontros com o grupo, sendo eles: 1 (um) encontro inicial, 12 (doze) encontros de discussão, e 1 (um) encontro de avaliação. Os dados desses encontros foram a peça-chave e central do trabalho, correspondendo às gravações em áudio, que foram analisadas mediante a Análise Dialógica do Discurso, na perspectiva bakhtiniana. Como resultados, destacam-se: as ações de inclusão propostas pela universidade são insuficientes para as demandas dos alunos autistas; alunos autistas enfrentam constantemente situações de sofrimento emocional e psíquico, devido às exigências da vida acadêmica; há uma falta de compreensão de professores e colegas de turma sobre o espectro, marcada pela força dos estigmas; a dificuldade do diagnóstico, tendo em vista que a maioria dos alunos participantes foi diagnosticada apenas na fase adulta; dentre outros. Foi possível concluir que grupo de discussão contribuiu de modo significativo na vida dessas pessoas em nossa universidade, ao proporcionar acolhimento e construção de vínculos, partilha de dificuldades e de vivências, reconhecimento entre os pares, melhor compreensão sobre as comorbidades, conhecimento de si e do outro, e busca por experiências sociais em outros espaços. Por fim, ressalta-se a necessidade de consolidar novas políticas e ações de inclusão no contexto do Ensino Superior, que atendam inclusive às especificidades de alunos autistas, bem como a necessidade de mais pesquisas acerca do tema, para que as questões sejam aprofundadas e articuladas a outros recortes sociais de grupos que historicamente também enfrentam situações de exclusão.

Palavras-chave: Autismo. Ensino Superior. Grupo. Inclusão. Universidade.

ABSTRACT

The present research studies the context of Autism and Higher Education, as part of the area of Special Education. This was motivated by the need for an emancipatory and inclusive education, searching for ways to confront the various attempts at exclusion. At the university level, autistic people face many challenges in academic life on a daily basis. However, studies show that the construction of groups constitutes a device that can bring about significant changes in this scenario. Therefore, the aim of the work was to analyze the conditions of access and permanence of autistic students in Higher Education, based on the construction of a discussion group. Epistemologically, we seek a dialogue with Bakhtin's ideas, articulating his theoretical contributions to a social perspective of studies on autism, in education. Methodologically, the work characterizes as collaborative-critical action research. The research was carried out between March 2023 and March 2024, at the Federal University of Sergipe (UFS), and included the participation of 15 (fifteen) autistic students enrolled in undergraduate and postgraduate programs. We sought to learn about the institution's inclusion policies and build a discussion group with autistic students, consolidating collaborative work. 14 (fourteen) meetings were held with the group, namely: 1 (one) initial meeting, 12 (twelve) discussion meetings, and 1 (one) evaluation meeting. The data from these moments were the key and central piece of the work, corresponding to the audio recordings, which were analyzed using Dialogical Discourse Analysis, from the Bakhtinian perspective. As results, the following stand out: the inclusion actions proposed by the university are insufficient to meet the demands of autistic students; autistic students constantly face situations of emotional and psychological suffering, due to the demands of academic life; there is a lack of understanding among teachers and classmates about the spectrum, which is marked by stigmas; the difficulty of diagnosis, considering that the majority of participating students were only diagnosed in adulthood; among others. It was possible to conclude that the discussion group contributed significantly to the lives of these people at our university, welcoming and building bonds, sharing difficulties and experiences, recognition among peers, better understanding of comorbidities, knowledge of oneself and peers, and seeking social experiences in other spaces. Finally, we highlight the need to consolidate new inclusion policies and actions in the context of Higher Education, which also meet the specificities of autistic students, as well as highlighting the need for more in-depth and articulated to other social segments of groups that historically also face situations of exclusion.

Keywords: Autism. Higher Education. Group. Inclusion. University.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema da espiral cíclica da pesquisa-ação, descrita por René Barbier	56
Figura 2: Gráfico de frequência dos participantes nos encontros realizados.....	71
Figura 3: Contribuições do grupo de discussão	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados dos estudos nacionais selecionados no Portal da CAPES e na BDTD.....	40
Quadro 2: Dados dos estudos internacionais selecionados no ERIC	47
Quadro 3: Participantes da pesquisa	58
Quadro 4: Pesquisadores do GEPELC participantes do grupo de discussão.....	62
Quadro 5: Encontros do grupo de discussão.	66
Quadro 6: Ações de acompanhamento individual	69
Quadro 7: Síntese dos procedimentos da pesquisa.....	70
Quadro 8: Documentos normativos e orientadores de políticas inclusivas da UFS.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estudos selecionados no Portal da CAPES e BDTD	39
Tabela 2: Resultado dos estudos selecionados do Portal da CAPES e BDTD.....	39
Tabela 3: Estudos selecionados no ERIC	46
Tabela 4: Resultado dos estudos selecionados no ERIC	47
Tabela 5: Panorama quantitativo de alunos da UFS que se autodeclararam dentro do espectro	65

SUMÁRIO

1. CONCEPÇÕES SOBRE AUTISMO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR.....	15
2. O GRUPO COMO LÓCUS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS: UMA BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA A PARTIR DE BAKHTIN	30
3. PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS ATUAIS SOBRE A INCLUSÃO DE AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR	37
3.1. O CENÁRIO NACIONAL: O QUE APONTAM AS PESQUISAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO?	37
3.2. O CENÁRIO INTERNACIONAL: HÁ OUTROS CAMINHOS SENDO TRILHADOS?	46
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	53
4.1. A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA E O GRUPO DE DISCUSSÃO	53
4.2. CONHECENDO O CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	56
4.3. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	63
4.4. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	71
5. OS PROCESSOS DE INCLUSÃO EM FOCO	75
5.1. POLÍTICAS INCLUSIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.....	76
5.1.1. Os documentos normativos e orientadores e as práticas de apoio institucional	77
5.1.2. “A universidade tem sido um espaço de inclusão?” O que dizem os alunos autistas	86
5.2. DIÁLOGOS DO GRUPO DE DISCUSSÃO.....	89
5.2.1. Métodos de ensino e a diversidade dos modos de aprendizagem.....	90
5.2.2. Fatores sociais e paradigmas entre a invisibilidade e a identidade autista....	96
5.2.3. Autismo na vida adulta e os impactos do diagnóstico tardio	104
5.3. AS CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE DISCUSSÃO: UMA AVALIAÇÃO COLETIVA.....	108
6. O GRUPO COMO VIA DE INCLUSÃO.....	114
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES	125

LISTA DE ABREVIATURAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRASED	Thesaurus Brasileiro de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DAIN	Divisão de Ações Inclusivas
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
GD	Grupo de Discussão
GEA	Grupo de Estudos em Autismo
GEAPTEA	Grupo de Estudos Analíticos e Psicopedagógicos em Transtorno do Espectro do Autismo
GEPELC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEST	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
THRIVE	<i>Transition to Healthiness, Resourcefulness, Independence, Vocation and Education</i>
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFS	Universidade Federal de Sergipe

1. CONCEPÇÕES SOBRE AUTISMO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR

Fazer parte da luta por uma educação pública, gratuita, de qualidade e inclusiva é um trabalho árduo. Especialmente no âmbito da pesquisa, essa luta consiste em um imenso coletivo que enfrenta diversos embates nas investigações e desenvolvimento de políticas públicas em prol do acesso à educação. Esses embates apresentam raízes históricas, que se estabeleceram a partir de todas as mudanças ocorridas ao longo dos séculos. Dentre essas transformações, observamos o protagonismo socioeconômico e a sua influência direta no modelo de vida da sociedade em todo o mundo.

O modelo de vida hegemônico, com suas concepções no sistema capitalista e no modelo neoliberal, é constituído pela dominação de determinados grupos e pelas relações de poder. Essa manutenção da supremacia dos grupos hegemônicos, considerados detentores do capital não só financeiro, mas também cultural, normatizam regras de funcionamento da vida social. Tal questão acarreta a invisibilidade de grandes grupos que vivem sem grandes expectativas de existência e não tem os seus estilos de vida reconhecidos, justamente por não serem detentores desses capitais (Collins, 2017).

A busca pela hegemonia de um modelo de vida promove a mercantilização das relações sociais (Nascimento; Barros, 2018; Givigi et al., 2020). Este modelo de sociedade impacta diretamente na educação, pois cria diversos espaços de exclusão, ampliando a pobreza e a desigualdade (Gattermann; Possa, 2018). Dessa maneira, observamos que as raízes dessas problemáticas giram em torno de um movimento hegemônico. Por outro lado, circulam forças de enfrentamento da desigualdade social e, conseqüentemente, diversas respostas às exclusões existentes.

No âmbito da educação, ao longo das últimas décadas, no mundo todo, políticas e práticas educacionais alinharam-se a esse enfrentamento da marginalização dos grupos em situação de vulnerabilidade. Dentre esses grupos vulneráveis estão os negros, indígenas, mulheres, LGBTQIAPN+, pobres, pessoas com deficiência, dentre outros. No caso dessa pesquisa, temos como contexto principal as pessoas com deficiência, que enfrentam vários obstáculos para participar da sociedade, estando muitas vezes excluídas socialmente dos espaços escolares de ensino (Givigi et al., 2022).

No Brasil, ao discutirmos sobre o acesso e permanência dessas pessoas aos processos educacionais e de escolarização, a Educação Especial é um ponto fundamental. Kassar

(2012) afirma que ao discutirmos sobre esse contexto é necessário destacarmos dois aspectos constitutivos que são marcantes na história do nosso país: a diversidade e a desigualdade. Porque, apesar de sermos um país construído por povos diversos, suas histórias e culturas, essa construção se deu de forma muito desigual. Mais uma vez, as formas de organização social provocadas pela formação econômica colocaram em cena um Brasil marcado por muitos problemas sociais, com impactos diretos a crianças e jovens brasileiros que não faziam parte da elite. Especialmente nos séculos XVII e XVIII, dentre esses problemas, é possível mencionar os cenários de abandono e vulnerabilidade de crianças e jovens nas ruas, o difícil acesso ao processo de escolarização e, conseqüentemente, o alto índice de pessoas não alfabetizadas (Kassar, 2012).

A visão de marginalidade foi direcionada tanto aos adultos das camadas pobres quanto a seus filhos. Para não pertencer a esse grupo, a criança deveria estar enquadrada em requisitos de convivência social, que envolviam aspectos como: vestimenta adequada, boa higiene, bons modos e boa aparência. Os que não se encaixavam muitas vezes eram focos de ações coercitivas e policiais (Kassar, 2012, p. 835).

Dentro desse complexo de “crianças marginais” estavam as crianças com deficiência. Todo esse cenário disparava uma linha tênue entre marginalidade, pobreza e deficiência, que levava à separação a partir de suas características. Dessa maneira, em consonância com Kassar (2012), destacamos que esse movimento de segregação provocou um movimento de patologização escolar, tendo em vista o pressuposto de existência de classificação de alunos “normais” e “anormais”. Com esse olhar, ao passar do tempo, começaram a serem desenvolvidas instituições com esse viés.

O século XIX tem um grande protagonismo nesse contexto com a criação das primeiras instituições especializadas, sobretudo para pessoas com deficiência auditiva e deficiência visual, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos, ambos localizados no Rio de Janeiro (Brasil, 2008). Contudo, no século XX, acompanhamos a iniciativa de instituições privadas com viés assistencial. Com a ausência da ação do Estado para a oferta de serviços públicos destinados às pessoas com deficiência, essas instituições, especialmente as Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), começaram a apresentar iniciativas de oferta de serviços (Baptista, 2019).

Especialmente no que se refere às APAEs, a educação dessas pessoas começou a ser evocada a partir de um viés filantrópico e assistencial, tendo em vista que partiam de uma ideia de desenvolvimento de atividades em torno de cinco dimensões: assistência social, saúde,

educação, trabalho e lazer. Apesar de serem intituladas como instituições privadas e não exigirem a responsabilidade do Estado e da sociedade em relação aos processos de escolarização das pessoas com deficiência assistidas, solicitavam apoio financeiro às mesmas. Esse trabalho das APAEs, que se adaptaram ao longo dos diversos momentos políticos da educação brasileira, trazia à tona uma concepção de educação “informal” para essas pessoas ao promover o bem-estar e o ajustamento social (Januzzi, Caiado, 2013). Como diz Baptista (2019, p. 5) “o apoio do Estado dirigido a essas instituições, por meio de cedência de profissionais ou repasses de recursos, alimenta esse ciclo, favorecendo a dinâmica de responsabilidade da oferta por instituições privadas”.

No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024/61 apontava o direito dos chamados “excepcionais” à educação, entretanto, abria brechas para a manutenção da irresponsabilidade do Estado na garantia desse acesso por meio de instituições públicas que universalizassem o acesso à educação. Após o golpe militar em 1964, acompanhamos nesse processo histórico novas construções dessas diretrizes da Educação Especial. Na década de 70, Baptista (2019) aponta que foi possível observar uma ampliação da legitimação de classes especiais, tendo em vista a Lei nº 5.692/71. Essa Lei alterava a LDBEN de 1961, e definia “tratamento especial” para os alunos com deficiência os quais eram observados “atrasos” consideráveis.

Ainda na década de 70, o Ministério da Educação criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão que tinha como função gerenciar as diretrizes da Educação Especial no Brasil. Entretanto, ele ainda era configurado pelo viés assistencialista e com iniciativas isoladas do Estado, além de um predomínio de “escolarização condicionada”, já que, dependendo das limitações do aluno, ele era dirigido para classes especiais ou escolas especiais, o que reafirmava mais uma vez uma concepção substitutiva ao sistema de ensino comum (Baptista, 2019).

De fato, é necessário evidenciar que a Educação Especial se organizou em um primeiro momento como um atendimento educacional especializado que substituíria o processo de escolarização comum, já que, como observamos, destacam-se a criação de instituições especializadas, bem como classes e escolas especiais. Portanto, não havia o desenvolvimento de políticas públicas que partissem de um caráter de acesso universal da educação.

Foi somente com a Constituição Federal de 1988 que a perspectiva inclusiva emergiu. Em seu artigo 205, a educação é definida como um direito de todas as pessoas, sendo dever do Estado garantir a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Observamos que o cenário do processo de escolarização de pessoas com deficiência passa a

ganhar novas configurações, pois o que antes ficava a cargo de instituições filantrópicas, assistenciais e especializadas, passa a ser um dever do Estado.

Os marcos fundamentais da perspectiva inclusiva se deram na década de 90. É possível citar de modo mais enfatizado a Declaração Mundial de Educação para Todos, que fortaleceu a ideia de que todos tinham direito à educação, e a Declaração de Salamanca, que promulgou a ideia de uma educação inclusiva que acolhesse as necessidades educacionais específicas dos alunos, partindo da premissa de que as instituições escolares têm o dever de receber essas pessoas, independentemente de qualquer condição que ela apresente, seja ela física, intelectual, linguística ou de outras ordens (Brasil, 2008).

Em 1994, foi desenvolvida a primeira Política Nacional de Educação Especial. Todavia, a política condicionava o acesso às classes comuns apenas àqueles que tivessem condições de acompanhar as atividades curriculares programadas da classe, mediante o ritmo dos alunos “normais”. Desse modo, a política reforçava padrões homogeneizadores de participação e aprendizagem das pessoas, em detrimento de uma reformulação das práticas educacionais nessas classes comuns que reconhecessem e valorizassem a diversidade dos potenciais de aprendizagem desses alunos (Brasil, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, foi desenvolvida e promulga que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]” (Brasil, 1996). O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destacava a necessidade de que o grande avanço da década no âmbito da educação fosse a produção de uma escola inclusiva, que garantisse o atendimento à diversidade humana (Brasil, 2008).

Foi só em 2008, durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI. A política prevê que todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹ ou altas habilidades tenham acesso à educação, e preconiza que “os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças de forma a atender as necessidades educacionais de todos” (Brasil, 2008, p. 13).

¹ Este termo era vigente durante o ano em que a política foi implementada. Atualmente, de acordo com a última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014), o termo utilizado é Transtorno do Espectro Autista (TEA), o qual abordaremos com mais detalhes ao longo do texto.

Até hoje essa política está vigente, apesar de acompanharmos nos últimos anos tantas tentativas de retrocesso no que se refere às garantias conquistadas pelo movimento em prol da educação inclusiva no campo da Educação Especial. Esses movimentos se iniciaram ainda em meados de 2016, com o impeachment da presidente Dilma Rousseff e o início do governo de Michel Temer até o ano de 2018, marcado por tentativas de atualização da PNEEPEI de 2008 (Rebelo; Kassar, 2020). De um modo geral, durante o governo Temer, observamos um intenso momento de tensão e polarização política.

Mais uma vez retomamos e destacamos as marcas do modelo neoliberal, que no Brasil tem se revelado fortemente nos últimos anos com a evidência do viés neoconservador. Na educação, o conservadorismo se manifesta em diversas frentes. Dentre elas, podemos citar o ataque às instituições públicas e suas organizações pedagógicas, curriculares e ideológicas, especialmente às universidades; a defesa da educação domiciliar; e a manutenção do *status quo* (Rebelo; Kassar, 2020).

No Brasil, observamos a disseminação da extrema direita a partir de um movimento de restauração de ideais conservadores. Pelas entrelinhas de um populismo autoritarista, o movimento resultou em 4 (quatro) anos de um governo neoliberal e neoconservador, liderado por Jair Bolsonaro. Dentre os vários ataques e retrocessos na política social, na saúde, na sustentabilidade, dentre tantos outros eixos, vimos na educação as diversas tentativas de desmonte, com muitos cortes de recursos e tentativas de mudança nas políticas educacionais.

No que se refere à Educação Especial, o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 foi promulgado pelo governo Bolsonaro, e instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE/2020. A nova política trazia o teor do que acompanhamos no início organizacional da Educação Especial no Brasil: abria brechas para a realização do processo de escolarização em espaços exclusivos, novamente refletindo na ausência da obrigatoriedade de responsabilidade do Estado na garantia de inclusão dessas pessoas no sistema de ensino público, pois abria espaços para a atuação de instituições de iniciativa privada e filantrópicas. Além disso, o documento dava destaque às pessoas surdas, promulgando a educação bilíngue para surdos (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021).

Tal teor do PNEE de 2020 refletiu em grandes discussões e divisão de opiniões em torno dos agentes envolvidos no campo da Educação Especial. Ela retrocedia tanto os avanços obtidos com a PNEEPEI de 2008, que a política durou apenas 60 dias. O decreto foi julgado como inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal, porque “ao contrário das leis, esse tipo de instrumento jurídico não tem poder de criar, extinguir ou modificar direitos e obrigações” (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021, p. 2). Portanto, mais uma vez, damos destaque à PNEEPEI de

2008, que apesar de já ter quase 20 (vinte) anos em que foi desenvolvida e necessitar de novos debates e ajustes, se constitui na perspectiva da educação inclusiva, estabelecendo princípios estruturadores para as práticas educativas e a garantia de inclusão escolar em qualquer nível de ensino no sistema comum.

Cabe salientar que a luta pela Educação Especial deve ser paralela à luta pela educação pública, gratuita e de qualidade (Casagrande; Mainardes, 2021). Entretanto, mesmo com as diversas leis e com movimentos sociais em favor da inclusão do aluno com deficiência, diversos fatores como, por exemplo, os econômicos, sociais, culturais e educacionais, dificultam esse processo. Percebe-se que o “anormal” erigido durante o século XIX, marcado por diferentes personagens e alvo de diversas intervenções corretivas, ainda está presente nos dias de hoje (Foucault, 1978).

A medicina moderna atrela o conceito de normalidade a uma média estatística, e como disse Canguilhem, se assim fosse, seria apenas “uma variação biológica de valor negativo e, conseqüentemente, como algo que deve sofrer uma intervenção curativo-terapêutica” (Caponi, 2009, p. 535). Canguilhem irá insistir que entre o normal e o patológico não há apenas uma variação quantitativa (Canguilhem, 1990).

Adotando o modelo social para compreender a deficiência, há um afastamento da visão capacitista e a deficiência deixa de ser uma questão individual, tornando-se uma questão coletiva/social. Nessa visão social, as diversas condições do desenvolvimento fazem parte do humano. Assim, é possível afirmar que a sociedade tem o seu papel no processo de inclusão dessas pessoas. Apesar da Educação Especial ser a modalidade que está relacionada à garantia de acesso e permanência de seu público-alvo nos espaços educacionais, a luta por uma educação inclusiva é um papel de todos, e não apenas da Educação Especial.

Partindo desse pressuposto de responsabilidade coletiva, nesta pesquisa de Mestrado, tivemos como objetivo analisar as condições de acesso e permanência de alunos autistas no Ensino Superior, a partir da construção de um grupo de discussão. Esse contexto parte de uma longa caminhada do GEPELC, o Grupo de Estudos de Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa da Universidade Federal de Sergipe. Dessa maneira, destaco que esse não é um trabalho individual, e sim coletivo, pois foi construído por diversas “mãos”.

O GEPELC é institucionalmente vinculado ao Departamento de Fonoaudiologia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Desde sua criação no ano de 2008, o grupo desenvolve projetos de pesquisa e extensão voltados a pessoas com necessidades complexas de comunicação, especialmente ao público de crianças e adolescentes com autismo ou deficiência motora severa. Ingressei no GEPELC no ano de 2019 como aluna da graduação em

Fonoaudiologia. No ano de 2022, finalizei a graduação e fui aprovada no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa em Educação, Cultura e Diversidade, onde encontro-me atualmente.

O GEPELC é constituído por um trabalho embasado na abordagem grupal, com base epistemológica centrada especialmente na teoria histórico-cultural e na pesquisa-ação colaborativo-crítica. Os trabalhos propostos pelo grupo circulam entre os eixos de atendimentos multidisciplinares, trabalhos com a família e com a escola. Especialmente na área da Educação, visitas à escola, acompanhamento em sala de aula, formação com professores e o diálogo com as instituições de ensino sempre foram práticas comuns do GEPELC. No entanto, apesar de muitos trabalhos colaborativos no contexto educacional, os nossos projetos de pesquisa sempre estiveram mais focados na Educação Básica.

Logo, acompanhamos de perto a PNEPEI (Brasil, 2008) que prevê que pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem estar inseridas nos sistemas de ensino, ficando assegurado o acesso, a participação e a aprendizagem através de serviços e ferramentas que atendam às suas necessidades educacionais específicas. Entretanto, na nossa prática, vimos no chão da escola que o processo de ensino e aprendizagem desse público esbarra em muitos desafios, como falhas na formação dos professores, falta de investimento, pouca acessibilidade pedagógica, falta de apoio e de adaptações adequadas, dentre outros.

Com um trabalho de longo prazo, o GEPELC ainda hoje realiza o acompanhamento de pessoas que desde a infância participam dos projetos. Uma dessas pessoas foi a que nos motivou a desenvolver o presente estudo. Autista e hoje com 18 (dezoito) anos, Kapuca² é acompanhado pelo grupo desde os 4 (quatro) anos de idade. Foi aprovado em um curso da graduação na Universidade Federal de Sergipe, mesmo com tantos desafios vividos durante a sua trajetória escolar. Durante as nossas reuniões de supervisão que acontecem semanalmente, momento em que nos reunimos para discutir os casos, alinhar as práticas, traçar planejamentos, dentre outras questões, começamos a discutir sobre essa situação.

Afinal, como se daria a inclusão de Kapuca na universidade? Foi a partir dessas inquietações que começamos a nos indagar como as universidades estavam recebendo essas pessoas. Isto porque, como será observado ao longo do texto, os desafios vividos pelo público-alvo da Educação Especial são ainda mais evidentes no Ensino Superior, porque além de muitos não chegarem nesse nível de ensino, quando conseguem, na maioria das vezes não levam

² Nome fictício escolhido por ele nesta pesquisa.

adiante os estudos devido às dificuldades impostas durante a sua trajetória na Educação Básica. Portanto, esta investigação parte do seguinte problema de pesquisa: como são constituídos os processos de inclusão de alunos autistas no Ensino Superior?

No âmbito das legislações, a Lei 13.409/2016 (Brasil, 2016), dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino. Desde o ano 2012, a Lei 12.764 (Brasil, 2012), também conhecida como Lei Berenice Piana, considera a pessoa com diagnóstico de autismo uma pessoa com deficiência para efeitos legais, tendo em vista a garantia dos direitos para essas pessoas. Portanto, pessoas com diagnóstico de autismo estão incluídas na reserva de vagas para pessoas com deficiência nos diversos cursos de graduação ou pós-graduação do Ensino Superior.

Ademais, de acordo com os dados do Censo do Ensino Superior do ano de 2022 (Brasil, 2023), há 6.093 matrículas de pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento em cursos do Ensino Superior. O mesmo senso aponta ainda que, no que se refere aos cursos de graduação, 93,9% das instituições declaram garantir condições de ensino e aprendizagem para essas pessoas e todo o público com deficiência.

As ferramentas de inclusão nesse nível de ensino são garantidas pelo Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (Brasil, 2013). O programa foi criado pelo Ministério da Educação em 2005, visando o fomento de ações nesse campo, especialmente com a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade para o público da Educação Especial que variam de acordo com cada universidade. Assim, individualmente, cada instituição de Ensino Superior tem autonomia para implementar os seus setores de inclusão voltados às pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas.

No caso desta pesquisa, esse cenário gira em torno do aluno autista no ambiente universitário.

Desde a década de 40, com o protagonismo de Leo Kanner, os estudos sobre o autismo sempre estiveram atrelados ao conhecimento médico. A partir da década de 80, o autismo e seus critérios diagnósticos começaram a ser definidos pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) na terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-III (Wuo; Brito, 2023). Atualmente, no DSM-V, o autismo é definido em sua terminologia oficial como Transtorno do Espectro Autista (TEA), um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits nos âmbitos do comportamento, da comunicação e da interação social, podendo ser classificado em diferentes níveis de suporte (APA, 2014).

Podemos observar que nessa terminologia e caracterização oficial o modelo médico é demarcado. No Brasil, na área da educação, o campo de estudos sobre o autismo ainda é composto por muitas produções que privilegiam o discurso médico e hegemônico, sendo fundamentadas nos critérios do DSM-V e em uma visão de déficit (Wuo; Brito, 2023). Em contrapartida, mesmo sendo a sua terminologia oficial há tantas décadas, ao decorrer do tempo acompanhamos as mudanças nos debates sobre o autismo, e são crescentes as discussões e implementações de novas perspectivas em relação ao espectro, protagonizada especialmente pelo próprio público de jovens e adultos autistas.

Os estudos da deficiência, ou seja, os *disability studies*, emergiram ainda na década de 70, especialmente nos Estados Unidos e no Reino Unido. Foi o movimento das próprias pessoas com deficiência que tensionaram a necessidade de contrapor esse movimento hegemônico e médico de constituir a deficiência. Esse movimento partiu da necessidade de compor uma perspectiva em que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência não fossem mais consideradas como “problemas” individuais e puramente orgânicos, mas sim frutos das barreiras impostas pela própria sociedade. Com isso, a partir da década de 90, observamos essa transformação.

[...] em articulação com os estudos feministas, as teorias raciais, os estudos decoloniais e com outros campos de estudos críticos e pós-críticos, os *disability studies* assumem novas perspectivas, levando em consideração as dimensões do cuidado, da interdependência, da interseccionalidade e da emancipação na compreensão da deficiência. A deficiência, até então pensada como uma tragédia particular, passa a ser vista como uma posição de diversidade corporal e funcional, como uma identidade social, cultural e política, como uma luta por garantia de direitos (Wuo; Brito, 2023, p. 8)

Foi nessa época que ativistas autistas como Jim Sinclair, Judy Singer e Harvey Blume começaram a tecer discursos contra esse viés clínico e patológico sobre o autismo (Wuo; Brito, 2023). Através dessas discussões, o termo neurodiversidade foi fundado. Na perspectiva da neurodiversidade, ao contrário do modelo médico de deficiência, o autismo não é uma “doença” que deve ser curada ou tratada, mas sim uma diferença humana (Ortega, 2009). Apesar de em sua originalidade o termo ter sido atribuído ao autismo, atualmente ele tem englobado outras condições consideradas neurodiversas, a saber: o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia, a discalculia, a Síndrome de Tourette (Wuo; Brito, 2023).

Dessa maneira, a neurodiversidade parte do pressuposto de que o funcionamento neurológico também é alvo da diversidade humana, seja para questões de sociabilidade, atenção, aprendizagem, dentre outras funções. Como diz as próprias autoras, “o autismo é definido como uma condição neurológica que faz parte central e integra a identidade cultural

do indivíduo” (Wuo; Brito, 2023, p. 8). Ao contrário do modelo médico e hegemônico, a neurodiversidade é baseada em um modelo social de concepção sobre o autismo. Essas questões são estabelecidas a partir da ideia de que “a neurodiversidade significa estar conectado de maneira diferente com o mundo, e não de uma maneira errada ou deficiente de ser” (Wuo; Brito, 2023, p. 9).

Todavia, a perspectiva ainda se encontra em um processo de apropriação. Desde sua concepção, muitos tensionamentos permeiam a neurodiversidade. O principal deles é o fato do movimento ser protagonizado por pessoas autistas de nível 1 (um) de suporte. Isso significa que são pessoas que necessitam de pouco suporte, pois, apesar de apresentarem dificuldades, conseguem ter mais autonomia e “falar por si”. Em contrapartida, existem os níveis 2 (dois) e 3 (três) de suporte, cujas pessoas nesses entrecortes do espectro, enfrentam outras dificuldades em seu dia a dia e necessitam de um apoio muito mais substancial.

Portanto, o principal embate na neurodiversidade surge da divergência entre a compreensão de que os diferentes níveis de suporte constituem também diferentes lutas, que muitas vezes vão além de uma questão identitária, política e social. Essa concepção divergente surge especialmente das famílias de autistas com maiores níveis de suporte, bem como cuidadores e profissionais. Como explica Ortega (2009, p. 71):

Os grupos de pais e profissionais objetam que a maioria dos autistas, especialmente as crianças, não tem condição de saber qual é decisão correta, e que as vozes do movimento são de indivíduos que não deveriam ser considerados autistas. São acusados de estar no extremo mais funcional do espectro do transtorno, beirando a “normalidade”, uma situação muito díspar da vivida pela maioria das crianças autistas. Tratar-se-ia de uma minoria que se advoga o direito de falar no nome de uma maioria que não possui as capacidades cognitivas e emocionais requeridas para essa tomada de decisão.

Essa questão é um tanto problemática. Os conflitos existentes entre os processos de compreensão dos diferentes níveis de suporte disparam tensões que muitas vezes fogem do que entendemos pelo espectro. Hoje, mais do que nunca, observamos tanto na literatura quanto no dia a dia a grande amplitude do espectro. Logo, o “ser ou não ser considerado autista” é uma questão controversa, já que pode caminhar para situações de deslegitimação.

De fato, o espectro autista abarca desde pessoas consideradas de “alto funcionamento” até pessoas com dificuldades consideráveis nas dimensões cognitivas e funcionais. Portanto, a luta de pessoas autistas com nível 2 ou 3 de suporte muitas vezes são diferentes das nível 1 de suporte. Em contrapartida, isso não significa que pessoas com nível 1 de suporte sejam “menos autistas” ou tenham uma vida mais “fácil”.

Nesse campo de conflitos, acredito que a principal divergência é: o autismo é um transtorno cujos déficits devem ser minimizados ao máximo para que as pessoas autistas se encaixem na sociedade, ou uma condição neurodiversa que necessita de meios e estratégias coletivas que contribuam para a inclusão dessas pessoas na sociedade? Trago esse questionamento tendo em vista os processos de normalização cada vez mais adotados quando nos referimos ao autismo. Esse movimento era mais recorrente na área da saúde, principalmente pelas terapias comportamentais intensivas. Porém, ele tem também se ampliado para a área da educação. Dessa maneira, os processos de normalização coadunam com a deslegitimação da diversidade corporal e funcional dessas pessoas.

Com base em Canguilhem (2009), compreende-se que a ontologização do autismo, visto como entidade externa e maléfica que precisa ser eliminada, contribui para a estigmatização de pessoas autistas e o desenvolvimento de ações de normalização que limitam suas chances de vida. Alguns estudos relatam o sofrimento de pessoas autistas, com o passar dos anos, em razão das terapias comportamentais intensivas para treinar seus comportamentos de forma agressiva, buscando sua adequação aos comportamentos neurotípicos. A oferta de intervenções baseadas em evidências, particularmente em crianças pequenas, é o equivalente à coerção ou supressão de suas personalidades individuais (Wuo; Brito, 2023, p. 9).

Cabe destacar ainda que, para a neurodiversidade, por ser contrária à patologização e formas de concepção sobre o autismo que o associem a um déficit, a própria terminologia “pessoa com autismo” e “pessoa autista” é alvo de debates. Por contemplar uma concepção abrangente sobre as questões identitárias, ativistas do movimento sugerem que o termo “pessoa com autismo” tende a considerar o autismo como um atributo negativo, um déficit, e que por esse motivo precisa aparecer separado da pessoa. Em contrapartida, o termo “pessoa autista” demarca o autismo como um atributo identitário, ou seja, algo que faz parte da pessoa, em sua totalidade (Wuo; Brito, 2023).

No caso desta pesquisa, desde sua concepção, o termo utilizado era “aluno com autismo”, que é o termo geralmente utilizado academicamente e por partir do entendimento de que o diagnóstico não é um aspecto determinante na denominação da pessoa, resultado de um processo amplo de debates acerca dos estudos da deficiência. Por outro lado, o termo utilizado ao longo da escrita foi modificado para “aluno autista”, já que, após o nosso contato com os participantes da pesquisa que ao longo do texto serão devidamente descritos, foi observado que muitos deles utilizavam esse termo para se autodenominar. Inclusive, alguns deles são ativistas do movimento da neurodiversidade.

Ainda para Wuo e Brito (2023, p. 8):

No âmbito da educação, a concepção de deficiência que orienta o paradigma da neurodiversidade considera a multiplicidade dos modos de aprender nos diferentes sujeitos. Características como reconhecimento de padrões, processamento auditivo e cognitivo, interação social, formas de comunicação, regulação emocional e comportamentos físicos, estão diretamente relacionados aos modos como as pessoas neurodiversas desenvolvem novas habilidades e aprendem (Wuo; Brito, 2023, p. 8).

Desse modo, é possível partir de um olhar para um processo de inclusão nos espaços educacionais que respeitem e valorizem as singularidades de cada aluno. Além disso, destacamos a importância e a necessidade de que as próprias pessoas autistas sejam convidadas a integrar de modo participativo o desenvolvimento de meios e estratégias de inclusão. Pois, apesar de haver uma crescente produção de pesquisas com as pessoas autistas, estudos tem demonstrado a necessidade de intervenções que tomem como foco os adultos neurodiversos (Sarmet et al., 2022).

Com essas indagações, no campo do Ensino Superior, será que a universidade tem se configurado como um espaço que acolhe a neurodiversidade?

Um aspecto importante a ser mencionado é que os jovens e adultos autistas têm maior prevalência de sofrimento psíquico (Bowser, 2018). Comumente, essas pessoas relatam frustração, ansiedade, medos e fobias, que ganham maior intensidade em ambientes em que não são aceitos e incluídos. Assim, no Ensino Superior, quando essas pessoas não encontram o apoio para lidar com estes problemas é comum fracassarem e desistirem do curso. Portanto, é papel da universidade garantir o suporte necessário para essa população.

Isso justifica a importância de trabalhos de acompanhamento de alunos universitários autistas, tendo em vista que estes podem auxiliar no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e de sociabilidade fundamentais para que a inclusão seja efetiva. É possível citar algumas características que têm sido descritas na literatura como comuns à população de jovens e adultos autistas: sobrecarga sensorial, estresse, depressão e ansiedade, fobia social, dificuldades de relação com os pares, isolamento, dificuldades com as mudanças repentinas, dificuldades em compreender a variação das regras, dificuldade de se organizar, dentre outras (Sarmet et al., 2022).

No contexto do Ensino Superior, as exigências acadêmicas e as falhas repetidas podem provocar um sentimento de inadequação. Nesses casos, sem acompanhamento adequado, o contexto universitário pode disparar comportamentos antissociais e de repulsa ao aprendizado. Pessoas autistas que chegam ao Ensino Superior habitualmente conseguem reconhecer suas necessidades específicas, e uma das ferramentas que podem auxiliar no acompanhamento dessas pessoas consiste na implementação de grupos de suporte.

De acordo com os trabalhos de Bowser (2018), Bagatell (2010) e Sarmet et al. (2022), o grupo fortalece o senso de autoeficácia, e melhora a interação e participação social dessas pessoas. Dessa maneira, a construção de grupos com o protagonismo de pessoas autistas se constitui como um dispositivo que pode provocar mudanças significativas no ambiente universitário. Logo, esta pesquisa parte do princípio de que o grupo tem o poder de provocar rachaduras no que está instituído, cada integrante em sua totalidade e singularidade. Em grupo, quando somos escutados e quando escutamos a nós mesmos, as chances de compreender e de ser compreendido e apoiado aumentam.

Isto posto, esta pesquisa se consolida na construção de um grupo com alunos autistas da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com aporte teórico-metodológico na pesquisa-ação, mais precisamente na pesquisa-ação colaborativo-crítica. A pesquisa-ação se sustenta como uma ciência da práxis, como um dispositivo de reflexão e transformação (Barbier, 2007). A pesquisa-ação colaborativo-crítica, com os pressupostos de Carr e Kemmis (1988) que, vinculando a teoria educacional e a prática crítica à teoria de Habermas (1987), entende esse processo como emancipatório, um processo crítico-reflexivo.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica se baseia nos seguintes pilares: na compreensão crítica da realidade social; na possibilidade de transformação dessa realidade por meio de ações coletivas, através do trabalho colaborativo; e na reflexão crítica sobre o vivido de modo constante (Jesus; Vieira; Effgen, 2014). Para atender à ideia da pesquisa, utilizaremos como técnica qualitativa de pesquisa o Grupo de Discussão (GD). O GD se baseia na circulação de discursos de um determinado grupo social, que refletem uma representação simbólica da realidade desse grupo, dos seus ideais (Callejo, 2002). Dessa forma, essa foi a chave metodológica para a execução da pesquisa.

Para além de questões metodológicas, a pesquisa se sustenta teoricamente em Bakhtin. O filósofo da linguagem fundamentou suas ideias a partir do materialismo histórico e dialético, ou seja, a partir de um viés marxista. Partiremos desse referencial teórico devido à constituição da pesquisa no viés social e no campo da linguagem, circulando entre o que acreditamos sobre grupo, discursos e seus processos de significação, o qual aprofundaremos no próximo capítulo. Logo, buscamos em Bakhtin a sustentação epistemológica de uma perspectiva social para os estudos sobre o autismo na educação.

Segundo Marchezan (2010, p. 116), para Bakhtin:

É no âmbito da linguagem que insistimos, na afirmação de seu caráter dialógico, que aponta para a consideração do diálogo como uma boa amostra, um conceito-fonte

irradiador e organizador da reflexão [...] que, além de explicar porque celebra o diálogo, também ajuda a defini-lo como a alternância entre enunciados, entre acabamentos, ou seja, entre sujeitos falantes, entre diferentes posicionamentos.

O enunciado é conceituado como “unidade da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2010, p. 276), estando sempre conectado a um determinado campo de uso da língua, ou seja, a um contexto, produzindo um sentido, constituído no diálogo. Além disso, o enunciado tem uma característica social, por estar sempre ligado a outros enunciados, afirmando as relações dialógicas, os gêneros do discurso e as formas da língua como advindas de uma concepção de linguagem histórico-cultural. Portanto, para Bakhtin, a linguagem é produto social e, consequentemente, ideológico.

Realizamos um total de 14 (quatorze) encontros coletivos com o grupo de discussão, composto por 15 (quinze) alunos autistas da UFS, e 8 (oito) pesquisadores. 1 (um) desses encontros foi o Encontro Inicial, 12 (doze) os Encontros de Discussão, e 1 (um) Encontro de Avaliação. Os encontros aconteceram presencialmente na própria universidade no período de 1 (ano), entre março de 2023 e março de 2024. Nos encontros, foi possível engajar diversas discussões importantes para os participantes, as quais serão mais detalhadas ao decorrer do texto. Os áudios de todos os encontros foram gravados, constituindo o *corpus* de dados da pesquisa, para serem analisados a partir da Análise Dialógica do Discurso (ADD), na perspectiva bakhtiniana, destacando as principais questões relacionadas às condições de acesso e permanência dos alunos autistas no Ensino Superior.

Assim, com o objetivo geral de analisar as condições de acesso e permanência de alunos autistas no Ensino Superior, a partir da construção de um grupo de discussão, a pesquisa seguiu os seguintes objetivos específicos: 1) conhecer as políticas públicas de acesso, participação e permanência dos alunos autistas no sistema de ensino na UFS; 2) coletar informações quantitativas e qualitativas sobre os alunos autistas matriculados na UFS; 3) realizar o acompanhamento dos alunos autistas da UFS, através de encontros coletivos na dinâmica do grupo de discussão e em encontros individuais; 4) compreender o quanto o espaço de fala pode ser constituidor do próprio sujeito e de processos de inclusão no ambiente acadêmico.

Portanto, além deste capítulo introdutório intitulado **“Concepções sobre Educação Especial, Autismo e Ensino Superior”** que apresenta as principais problemáticas em torno do objeto de pesquisa, justificativas, objetivos e demais considerações importantes, o texto está dividido em mais 5 (cinco) capítulos. O segundo capítulo, intitulado **“O grupo como *locus* de produção de sentidos: uma breve discussão teórica a partir de Bakhtin”**, consiste no referencial teórico, o qual discutimos os conceitos bakhtinianos em que este trabalho está

sustentado. Já o terceiro capítulo, intitulado **“Produções acadêmicas na Educação Especial: perspectivas atuais sobre a inclusão de autistas no Ensino Superior”** consiste na revisão de literatura, o qual buscamos investigar a produção das pesquisas em Educação Especial relacionadas com o autismo e o Ensino Superior nos últimos cinco anos, tanto no cenário nacional como no internacional, divididas em dois subcapítulos.

No quarto capítulo, intitulado **“Caminhos metodológicos da pesquisa”**, apresentamos os aspectos metodológicos divididos em quatro subcapítulos. Nele, aprofundamos o aporte teórico-metodológico e detalhamos as informações sobre o campo, os participantes, os procedimentos e a análise dos dados da pesquisa. No capítulo seguinte, o quinto, intitulado **“Os processos de inclusão em foco”**, se encontram os resultados e discussões dos dados coletados na pesquisa. Esse capítulo é fundamental nesse texto e está dividido em três subcapítulos. O primeiro subcapítulo, *“Políticas inclusivas da Universidade Federal de Sergipe”* corresponde ao estudo das políticas de inclusão da instituição em que a pesquisa foi realizada, e como elas se materializam no dia a dia dos alunos. O segundo, *“Diálogos do Grupo de Discussão”* corresponde à análise os encontros de discussão do grupo a partir de três categorias, a saber: Métodos de ensino e a diversidade dos modos de aprendizagem; Fatores sociais e paradigmas entre a invisibilidade e a identidade autista; Autismo na vida adulta e os impactos do diagnóstico tardio. E o último subcapítulo, *“As contribuições do Grupo de Discussão: uma avaliação coletiva”* discute as contribuições do grupo de discussão, tanto para os alunos quanto para os pesquisadores, em um processo de avaliação do trabalho colaborativo realizado. Já o sexto e último capítulo, intitulado **“O grupo como via de inclusão”**, apresenta as conclusões acerca do trabalho desenvolvido.

Espera-se que ao decorrer do texto reflexões sejam disparadas, e que este trabalho contribua para uma educação inclusiva, emancipatória e libertadora: uma educação para a diversidade.

2. O GRUPO COMO LÓCUS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS: UMA BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA A PARTIR DE BAKHTIN

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

Marxismo e filosofia da linguagem
Mikhail Bakhtin (Volochínov)

Como discutido no capítulo anterior, na área da educação, o campo dos estudos sobre o autismo ainda carrega muitas marcas de uma perspectiva biomédica, com produções que privilegiam um olhar clínico e patológico. Em contrapartida, nos sustentamos neste estudo em uma perspectiva social. Por isso, partimos da proposta de construção de um grupo de discussão com alunos autistas de uma instituição de Ensino Superior. Encontramos em Mikhail Bakhtin os conceitos e pressupostos para o trabalho no que se refere ao grupo, aos discursos e os processos de significação.

Entretanto, em primeiro lugar, faz-se importante destacar o porquê acreditamos na perspectiva social na área da educação. Encontramos, pois, em um texto de Angel Pino³, intitulado “*A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação*”, uma importante síntese para essa breve discussão.

Pino (1999) inicia o seu texto falando sobre as contribuições de Vigotski para a Psicologia. Vigotski foi um grande teórico que teceu muitas contribuições acerca do desenvolvimento humano, tendo como base dois eixos interdependentes para sua fundamentação da teoria histórico-cultural: o primeiro deles consiste na ideia de que o desenvolvimento psicológico é um processo histórico, e o segundo, que o psiquismo é de natureza cultural. Inicialmente, discutiremos acerca do desenvolvimento como processo histórico.

³ Angel Pino foi um grande estudioso da teoria histórico-cultural de Vigotski, atuando no campo da psicologia da educação. De origem brasileira, escreveu diversos textos e obras importantes acerca dos conceitos propostos por Vigotski, e suas aplicações na educação.

Para Vigotski, o termo “história” apresenta dois significados. O primeiro deles consiste em uma abordagem dialética das coisas, atribuindo o sentido de um ordenamento significativo onde são implicados a presença de intencionalidade e nível de consciência, e não apenas uma comum sucessão de fatos no tempo/espço. Esse pensamento parte do materialismo dialético marxista. Ao contrário da natureza ontológica e do sentido idealista de Hegel, para Marx, a natureza é entendida no nível dialético, tendo uma dimensão histórica, onde o homem ao agir sobre ela e também transformá-la, integra-a na sua própria história. Como aponta Pino (1999, p. 30), “é o homem – ao mesmo tempo natureza e história dessa natureza – quem confere a esta sua dimensão histórica”. Portanto, destacamos o materialismo dialético.

Já o segundo significado tem um sentido restrito, como a história do homem. Ao contrário da visão dialética da natureza, nesse segundo caso, a história é entendida como o próprio materialismo histórico. Para Marx, é no plano da produção ou, mais precisamente, o trabalho, que permite ao homem transformar a realidade natural das coisas em uma realidade cultural ou humana. Isso o faz assumir o controle da sua própria evolução, que é, dessa vez, sua história.

Na perspectiva do materialismo histórico, o que caracteriza a evolução da espécie *homo* e a distingue das outras espécies é ter-se tornado capaz de assumir o controle da sua própria evolução. Isso só foi possível quando os homens se tornaram capazes de criar suas próprias condições de existência, livrando-se assim do determinismo da adaptação às condições naturais do meio como condição de sobrevivência, regra geral no mundo biológico segundo a teoria da evolução (Pino, 1999, p. 31)

É por meio do trabalho que o homem assimila as características da matéria e a transforma, ao tempo que se transforma ele mesmo, nesse mesmo ato. Esse “assimilar” provoca a sua subjetivação. Nesse emaranhado onde os homens criam suas condições de existência, e o modo como eles organizam o modo de produção impacta diretamente na qualidade dessas condições – não apenas materiais, mas também culturais –, determinam o conjunto da vida social, no sentido de como as relações sociais são estruturadas, bem como o modo de ser dos homens (Pino, 1999).

A questão, então, é política. Evidentemente, está se falando dos homens como um ente coletivo, o “gênero”, como expressão do rumo que os próprios homens deram à sua história. Mas na medida em que cada ser humano existe e se constitui em e por esse coletivo, a história pessoal e a história coletiva estão profundamente imbricadas, de forma que aquela está condicionada pelo curso que toma esta (Pino, 1999, p. 34).

Já no que se refere à natureza cultural do psiquismo, Vigotski aponta a necessidade do entendimento sobre o que o homem tem de específico, ou seja, o que o diferencia dos outros

seres da natureza. Tal questão reflete o pensamento acerca da evolução da espécie humana, definida como filogênese, e do desenvolvimento do indivíduo, definido como ontogênese. Para Vigotski, esses dois processos são resultado de duas linhas diferentes que, no entanto, são interligadas no cerne da evolução: a natural e a cultural. “Se, na filogênese, a evolução natural precede a cultural que ela possibilita, na ontogênese as duas linhas estão entrelaçadas, a ponto de não poderem ser separadas, a não ser por abstração” (Pino, 1999, p. 35).

Dessa maneira, podemos dizer que apesar de natureza e cultura constituírem diferentes ordens, uma implica a outra, de modo dialético. Isso facilita a nossa compreensão acerca do que foi proposto por Vigotski em relação às funções elementares e as funções mentais superiores. Enquanto as funções elementares compõem os fatores de origem natural, portanto, biológica, o desenvolvimento das funções mentais superiores desvela os fatores culturais (Pino, 1999). Ao estudar o desenvolvimento humano, Vigotski aponta discussões sobre a infância, considerada como o momento primordial para a análise e desenvolvimento dessas funções que, para ele, acontecem a partir de duas coisas: o uso de instrumentos/signos, e a fala humana, ou seja, a linguagem.

Ambos refletem duas questões essenciais para a compreensão da teoria histórico-cultural: a primeira, que o desenvolvimento humano não é da ordem do biológico, mas sim cultural; e a segunda que esse desenvolvimento ocorre a partir do processo de mediação, a qual pode se dar pela técnica, mas especialmente pela semiótica.

[...] assim como a invenção de instrumentos e de sistemas simbólicos possibilitou aos homens transformar a *natureza* em *cultura* e transformar-se eles mesmos de seres *naturais* em seres *culturais* (ou humanos, é o mesmo), da mesma maneira, a transformação da criança em um ser *humano* (ou seja, cultural) pressupõe o acesso dela aos meios que possibilitam essa transformação (Pino, 1999, p. 36).

Vigotski destaca o papel da linguagem na organização do pensamento, além de orientar e controlar as ações do homem sobre o meio. Para ele, linguagem refere-se a um signo, capaz de produzir um sentido, ou seja, disparar um significado o qual diferentes sujeitos podem interpretá-lo de maneiras diferentes, em função da própria história pessoal. Givigi (2007) destaca que os signos estão em constante construção, e que são a base para explicar a atividade humana. Assim, para Vigotski:

[...] o que caracteriza o *signo* é ser um meio inventado pelos homens para *representar-se* a realidade, material ou imaterial, de maneira a poder compartilhar entre si o que sabem a respeito dela. Mas, se o *simbólico* é a ordem da representação, pressupõe que existem realidades concretas que ele representa, o que descarta qualquer desvio idealista. O mundo simbólico é o mundo construído pelo homem, uma espécie de *réplica* do mundo natural, ao mesmo tempo resultado e condição da atividade *humana*.

É a esse mundo que chamamos de *cultura*: totalidade das produções humanas portadoras de *significação* (Pino, 1999, p. 38-39)

Para Vigotski, o desenvolvimento cultural, nas entrelinhas das relações sociais, se desenvolve a partir de três momentos: o desenvolvimento em si, para os outros, e para si mesmo. As relações sociais constituem, portanto, uma estrutura social complexa, marcada por posições sociais e expectativas de ação associadas a essas posições. O teórico indica que o desenvolvimento cultural passa pelo *outro*, logo, esse fator dinâmico não consiste na natureza biológica do indivíduo, mas sim, algo externo a ele, ou seja, no social. Da mesma maneira, o mediador entre o indivíduo e esse *outro* é justamente a *significação*. Portanto, a *significação* é capaz de transformar o fato natural em fato social, e é a partir disso que ocorre a passagem do plano social para o plano pessoal (Pino, 1999).

A capacidade de *Significar* – no duplo sentido de fazer sinal ao outro e de interpretar o sinal do outro – constitui a essência do ser *humano*. O poder de significar é o poder de criar as coisas, uma vez que estas só têm existência para o homem quando este as nomeia, ou seja, lhes atribui uma significação. As coisas e o próprio homem são, no sentido de existir, na medida que significam algo para o homem. Talvez seja essa a real função das funções superiores: significar. Isso autoriza dizer que o homem é um *ser semiótico*, não só porque ele pode conferir significação às coisas, mas também porque ele é o que ele significa para os outros (Pino, 1999, p. 46-47)

Com tudo o que foi discutido até então, destacamos a educação como um aspecto constitutivo do indivíduo. A educação é um processo em que o indivíduo internaliza a cultura e se constitui como um ser humano, através da mediação social. Ainda no que se refere à educação no *locus* da deficiência, como nos propomos neste estudo, evidenciamos a importância do social e contrapomos a perspectiva biomédica. Como proposto por Givigi (2007, p. 36): “a esfera social seria capaz de compensar a deficiência, porque o histórico se sobrepõe ao orgânico. Assim sendo, é importante uma pedagogia que seja coletiva, que busque no processo de aprendizagem espaços de aprender, onde sempre exista espaço para a mediação”.

Como observamos, Vigotski coloca a linguagem/palavra como fundamental em torno do processo de desenvolvimento humano como um ser histórico-cultural. A partir de agora, aprofundaremos a discussão no âmbito da linguística, o qual utilizaremos os conceitos e pressupostos teóricos de Bakhtin. Vigotski e Bakhtin possuem grandes aproximações, especialmente por terem desenvolvido suas teorias a partir do materialismo histórico e dialético marxista. Apesar de terem tecido fundamentos teóricos sobre objetos diferentes, podemos dizer que ambos atribuem à linguagem/palavra um caráter histórico, cultural e social, que dispõe de processos de significação, por se tratar de um signo.

Ao assumirmos um pressuposto social sobre a palavra, constituímos um emaranhado de histórias, culturas, experiências de vida, mas, especialmente de ideologias. Atribuímos aqui o conceito de palavra como signo verbal. Para Bakhtin (2010, p. 31), “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo”. Dessa maneira, para o filósofo da linguagem, tudo que é ideológico é um signo, portanto, sem signos, não existe ideologia. Assim, se tudo que é ideológico possui um valor semiótico, significa dizer que cada esfera ideológica dispõe de uma função própria, tendo em vista o conjunto da vida social (Bakhtin, 2010).

Os signos só aparecem em um terreno interindividual. Ou seja, a cadeia ideológica existente no campo dos signos se estende no processo entre uma consciência individual e outra consciência individual. Entretanto, é essencial que esse terreno interindividual seja composto por dois indivíduos organizados socialmente. “É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um *grupo* (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se” (Bakhtin, 2010, p. 35).

Para Bakhtin (2010, p. 36), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. A palavra tem um papel semiótico da vida interior, ou seja, um discurso interior. Portanto, não se pode falar em psiquismo sem material semiótico. A função do signo é significar. Todo signo é social. Se consideramos que a atividade psíquica e a semiótica são indissolúveis, podemos dizer que a palavra é o material semiótico privilegiado do psiquismo.

Um conceito importante elaborado por Bakhtin consiste no enunciado. Para ele, a enunciação é uma expressão semiótica exterior. Ela pode assumir duas orientações. A primeira tem o objetivo de traduzir os signos interiores – a atividade mental/psíquica – em signos exteriores, ou seja, no ato da enunciação, para que no diálogo o interlocutor relacione-os a um contexto interior, constituindo assim um ato de compreensão puramente psicológico. Já a segunda, ao invés de uma compreensão psicológica, requer uma compreensão ideológica, fazendo-se assim uma compreensão objetiva e concreta da enunciação. Logo, se a atividade psíquica consiste na passagem do interior para o exterior, ou seja do *intra* para o *inter*, para o signo ideológico, esse processo é inverso (Bakhtin, 2010).

“A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais” (Bakhtin, 2010, p. 67). Como material semiótico, o sentido da palavra é determinado por seu contexto. É por isso que para Bakhtin o enunciado não equivale a frase ou sequências frasais, mas, na verdade, é a “unidade da

comunicação discursiva” (Bakhtin, 2010, p. 276), pois está sempre conectado a um determinado campo de uso da língua, ou seja, a um contexto, produzindo um sentido, constituído no diálogo.

Além disso, o enunciado tem uma interrelação com enunciados anteriores e posteriores nessa teia dialógica. Aqui, salientamos o conceito de diálogo como uma das formas de interação verbal. Como Marchezan (2010, p. 117) ressalta

Diálogo e enunciado são assim dois conceitos interdependentes. O enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada permitindo/provocando, como resposta, o enunciado do outro; a réplica, no entanto, é apenas relativamente acabada, parte que é de uma temporalidade mais extensa, de um diálogo social mais amplo e dinâmico.

É nesse caráter dialógico que destacamos o conceito de “posição responsiva ativa” do *outro* no diálogo. Quando pensamos em um grupo e a circulação dos discursos, como o que nos propomos a realizar nesse trabalho, é fundamental ressaltar o papel do *outro* nessa conduta de responsividade ativa. Parte-se do pressuposto de que o *outro* não é apenas ouvinte, mas capaz de assumir uma posição, não apenas pela fala (Bakhtin, 2010). O concordar, o discordar, ou apenas o silêncio, fazem parte dessa cadeia de responsividade ativa do *outro* no diálogo. Portanto, no grupo, é possível observar essa relação dialógica e suas nuances.

Os diálogos sociais, ao tempo em que não se repetem de modo absoluto, também não são completamente novos. Isto se dá porque eles refletem marcas históricas e sociais. É com o conceito de gêneros do discurso que Bakhtin explica uma relativa estabilidade dos diálogos, que manifestam contextos sociais, históricos e culturais, marcados por uma heterogeneidade social. Assim, o enunciado constitui o que chamamos de discurso.

Os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados conforme o campo de utilização da língua. O autor salienta que esses gêneros do discurso são muito heterogêneos [...] cada gênero possui um determinado estilo, uma determinada função, uma determinada condição de comunicação, que vão envolver a relação entre os falantes [...] A diversidade de gêneros é determinada por alguns fatores: posição social, tipo de situação, relações entre os participantes da comunicação [...] (Givigi, 2007, p. 52)

Retomando todo esse processo da circulação de discursos como produtores de sentido, é possível ressaltar também a importância da característica polissêmica do discurso, como apontada por Givigi (2007). Sendo a polissemia a multiplicidade de possibilidades de significação a partir de um mesmo objeto simbólico, no grupo, podemos dizer que um enunciado pode gerar diferentes produções de sentido, levando em consideração quem o escuta e a sua realidade social, histórica e cultural.

Dessa maneira, insistimos que o grupo consiste em um *lócus* de produção de sentidos.

Primeiramente, por ser de ordem social, das relações, da interação. Portanto, o grupo se constitui em uma rede composta por seres histórico-culturais, sendo assim, composta por um emaranhado de histórias de vida, de ideologias, de diferentes realidades. Em seguida, pelos processos de significação na circulação dos discursos. Sendo a palavra o signo verbal, o fenômeno ideológico por excelência, ela produz um sentido para quem ouve, que também possui uma responsividade e compõe essa cadeia de discursos, seja pela própria palavra ou pelo próprio silêncio.

“A configuração grupal possibilita experiências linguístico-comunicativas, construções individuais e conjuntas, conhecimentos que são compartilhados, interação entre os distintos sujeitos e suas singularidades promovem contribuições essenciais para o grupo” (Givigi, Camargo, Silva, 2023, p. 77). Acreditamos no grupo como constituidor de intersubjetividades. Para que esse processo aconteça, é necessário o desejo de coletividade entre os indivíduos que dele participam.

Portanto, é por isso que apostamos no social. Por acolher e apostar que os vínculos tecidos em um grupo são capazes de desbravar novos caminhos.

3. PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS ATUAIS SOBRE A INCLUSÃO DE AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR

Tendo em vista o objetivo de conhecer o panorama atual de produções acadêmicas sobre a inclusão da pessoa autista no Ensino Superior, este capítulo consiste no processo da revisão de literatura. Sabe-se que os estudos evidenciam um aumento da incidência do autismo nos últimos anos (Salgado et al., 2022; Guthrie et al., 2019; Hyman et al., 2020), o que reflete na produção de pesquisas na área. De um modo geral, o campo acadêmico da Educação Especial no Brasil é um campo abrangente e em expansão, mas que ainda recebe pouca atenção e investimento (Casagrande; Mainardes, 2021).

Isto posto, esse processo de revisão de literatura se constituiu de uma forma instigante e minuciosa, sustentado pela motivação de encontrar publicações científicas onde os jovens e adultos autistas fossem protagonistas de pesquisas na área da educação. Para tanto, além de fazer um mapeamento das produções acadêmicas nacionais, considerei importante ter também um panorama internacional dos estudos que se relacionavam com o objeto de pesquisa, priorizando a produção dos últimos cinco anos.

Logo, este capítulo está dividido em dois subcapítulos. O primeiro reflete acerca do cenário nacional de estudos relacionados ao objeto de pesquisa. Já o segundo, o cenário internacional.

3.1. O CENÁRIO NACIONAL: O QUE APONTAM AS PESQUISAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO?

O passo inicial desse processo foi selecionar os descritores, de forma a sistematizar a busca nas bases de dados. Essa seleção foi feita no Thesaurus Brasileiro de Educação (BRASED), que corresponde a um “vocabulário controlado que reúne termos e conceitos relacionados entre si, com base em uma estrutura conceitual previamente estabelecida da área de educação” (INEP, 2020, p. 1). Portanto, após a consulta no Brased, foram definidos os seguintes descritores: Autismo e Ensino Superior.

Em seguida, foi necessário definir as bases de dados onde essas buscas seriam realizadas. Sendo assim, foram escolhidos o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As buscas ocorreram através do cruzamento dos descritores: Autismo *and* Ensino

Superior. Em ambas as bases de dados foi utilizado o filtro de recorte temporal dos últimos cinco anos.

Com os resultados gerados através das buscas, a seleção dos estudos foi feita em duas etapas. A primeira etapa foi a leitura dos resumos, onde foram selecionados apenas os estudos que se aproximavam do objeto de pesquisa. É importante citar que no intuito de gerenciar de uma melhor forma os dados e materiais bibliográficos pesquisados foi utilizado o *software Zotero*, para a organização das referências em pastas correspondentes aos cruzamentos de descritores e às bases de dados utilizadas.

Dessa forma, no Portal da CAPES, a busca com o cruzamento dos descritores Autismo *and* Ensino Superior resultou um total de 17 estudos, sendo selecionados 07 (sete) deles: 06 (seis) artigos e 01 (uma) dissertação. Já na BDTD, nesse mesmo processo, o cruzamento dos descritores Autismo *and* Ensino Superior resultou um total de 55 estudos, dos quais foram selecionados 05 (cinco): 03 (três) dissertações e 02 (duas) teses. Essa primeira etapa de seleção dos estudos está descrita na tabela a seguir.

Tabela 1: Estudos selecionados no Portal da CAPES e BDTD

AUTISMO <i>and</i> ENSINO SUPERIOR			
Portal da CAPES		BDTD	
Total	Selecionados	Total	Selecionados
17	7	55	5

Fonte: Elaboração própria

Continuando a seleção dos estudos, a segunda etapa foi a leitura na íntegra de todos os que foram selecionados na primeira fase, com o objetivo de analisar cuidadosamente quais deles realmente se aproximavam do objeto de pesquisa em questão. Sendo assim, após essa última etapa de seleção, o resultado da quantidade de estudos selecionados nas duas bases de dados utilizadas está exposto nas tabelas a seguir.

Tabela 2: Resultado dos estudos selecionados do Portal da CAPES e BDTD

AUTISMO <i>and</i> ENSINO SUPERIOR			
Portal da CAPES		BDTD	
Selecionados na	Selecionados na	Selecionados na	Selecionados na

1ª etapa (leitura dos resumos)	2ª etapa (leitura na íntegra)	1ª etapa (leitura dos resumos)	2ª etapa (leitura na íntegra)
7	4	5	2

Fonte: Elaboração própria

Antes da discussão dos estudos nacionais selecionados, surge a relevância de detalhar os dados principais deles, dispostos no quadro a seguir.

Quadro 1: Dados dos estudos nacionais selecionados no Portal da CAPES e na BDTD

ESTUDOS NACIONAIS SELECIONADOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA				
AUTOR	TÍTULO	TIPO DE MATERIAL	BASE DE DADOS	ANO
Santos et al.	A inclusão da pessoa com autismo no Ensino Superior	Artigo	Portal da CAPES	2020
Oliveira; Abreu	A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG)	Artigo	Portal da CAPES	2019
Aguilar; Rauli	Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior	Artigo	Portal da CAPES	2020
Canal	A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação superior	Dissertação	Portal da CAPES	2021
Sales	Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará	Tese	BDTD	2021
Macedo	Formação colaborativa de docentes em Educação Especial e Tecnológica Inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	Dissertação	BDTD	2019

Fonte: Elaboração própria

Portanto, os estudos nacionais abaixo descritos correspondem aos escritos de Santos et al. (2020), Oliveira e Abreu (2019), Aguilar e Rauli (2020), Canal (2021), Sales (2021) e Macedo (2019).

Santos et al. (2020) tiveram como objetivo conhecer as ações implementadas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) para melhorar a inclusão de alunos com autismo. Os

autores desenvolveram um estudo qualitativo-exploratório, através da pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas com 2 (dois) alunos com autismo, a mãe de 1 (um) deles, e 1 (um) funcionário do Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais da instituição.

Com a pesquisa, os autores chegaram às seguintes conclusões: os alunos com autismo estão em uma situação de invisibilidade, que preferem muitas vezes não se identificar como autistas; na instituição não existe um tipo de ação direta voltada ao aluno com autismo; o autismo não é incluído como uma condição de deficiência para identificação do aluno, apenas pessoas com deficiências relacionadas à locomoção, surdez e cegueira, o que reflete nas ações da universidade com uma maior disposição de dispositivos que facilitem a inclusão de pessoas com deficiência física, auditiva ou visual (Santos et al., 2020).

Além disso, é relatado também pelos autores o despreparo dos professores em estratégias pedagógicas mais adequadas, e dificuldades de interação dos alunos com autismo com os colegas, atreladas a um impacto da participação do ambiente social acadêmico. Eles sugerem como hipóteses a necessidade de formação de profissionais capacitados, tendo em vista que a universidade não está preparada para receber esses alunos. Ademais, discutem que o estigma do autismo faz com que o aluno prefira passar invisibilizado da sua condição, com o intuito de sofrer menos preconceitos (Santos et al., 2020).

Oliveira e Abreu (2019) se dedicaram a analisar a percepção de um aluno com TEA sobre o seu processo de inclusão na instituição onde estuda, a Universidade Federal de Goiás (UFG), através de uma entrevista semiestruturada. Como principais pontos desse processo, os autores constataram: despreparo dos profissionais atuantes no núcleo de acessibilidade da instituição ao lidar com as particularidades do autismo, o que justifica a necessidade de uma formação; dificuldade no engajamento do aluno em atividades coletivas, que geralmente geram sentimentos de estresse e angústia; por muitas vezes terem interesses específicos, os alunos com TEA poderiam utilizar desses interesses no desenvolvimento das atividades acadêmicas, a fim de contribuir no seu envolvimento no ambiente acadêmico como também na sua aprendizagem.

Além disso, os autores citam a importância do suporte oferecido pelo denominado Grupo Asperger, desenvolvido por um programa desenvolvido pela Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária da UFG, que conta com uma equipe de psicólogos, psiquiatras e residentes que prestam assistência psicossocial à comunidade acadêmica. O Grupo Asperger é formado por estudantes com TEA, construído como um espaço de apoio e identificação que ajuda o aluno a lidar com as situações vivenciadas no ambiente acadêmico. Por fim, Oliveira e Abreu (2019) ressaltam a importância do desenvolvimento de pesquisas na área, que ampliem

as informações sobre a inclusão de pessoas com TEA na universidade, bem como do processo até a chegada no Ensino Superior.

Aguilar e Rauli (2020) tiveram como proposta identificar o processo de adaptação do estudante com TEA na universidade, assinalando as dificuldades enfrentadas e as estratégias e recursos utilizados pelas instituições nesse processo. Para isso, realizaram uma pesquisa qualitativa exploratória descritiva através de três grupos focais com 7 (sete) alunos com TEA que frequentaram o Ensino Superior. Não estava descrito na metodologia o local de realização da pesquisa. As autoras relatam a imersão da pessoa com TEA no ambiente do Ensino Superior como uma tarefa desafiadora, já que exige da pessoa habilidades sociais mais aprimoradas, já que é um local de muitos estímulos.

Um dado fundamental também discutido por Aguilar e Rauli (2020) é o enfrentamento da perda do suporte tido na fase infanto-juvenil, retratando o atendimento de profissionais da saúde familiarizados com o TEA, que se dedicam ao atendimento apenas de crianças e/ou adolescentes. Além desse atendimento na área da saúde, a mesma situação acontece também com a perda do apoio pedagógico ao sair do Ensino Médio. Esse dado reflete a carência de apoio à pessoa com TEA na fase adulta, que facilmente se escancara ao ingressar no Ensino Superior e, conseqüentemente, a sua invisibilidade. Por fim, elas apontam a importância de ampliar a escuta dessas pessoas, ampliando também a produção de pesquisas sobre o tema, em uma construção de conhecimento coletiva que vise a equidade e a valorização da diversidade, não só da pessoa com TEA no ambiente acadêmico, mas na sociedade como um todo.

Em sua dissertação de mestrado, Canal (2021) teve como objetivo entender de que forma ocorre o percurso acadêmico do estudante com TEA. Para tal, através da pesquisa qualitativa exploratória e de entrevistas semiestruturadas, fez suas análises a partir da perspectiva de dois professores, dois coordenadores de curso e três profissionais especializados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A autora discorreu sobre os resultados a partir de categorias de análise.

Na primeira categoria, intitulada “Política de apoio aos estudantes: a inclusão em processo”, a autora descreve que o Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva da instituição se constitui em uma rede de apoio preparada para atender as especificidades dos estudantes com TEA ao. Esse atendimento parte a partir da comunicação efetiva com os professores e coordenadores de curso, a fim de sanar dúvidas quanto ao suporte nas adaptações que o aluno necessita, bem como na realização de atividades acadêmicas como, por exemplo, monitores para auxílio, espaço individualizado para provas e tempo maior para sua realização (Canal, 2021).

Já na segunda categoria “Atuação docente: dificuldades e desafios”, a autora menciona que as principais queixas apontadas pelos professores/coordenadores foram a inexperiência e falta de preparo para lidar com esses alunos. Nesse caso, a autora chama a atenção para que esse discurso não se defina como uma fuga da responsabilidade docente, enfatizando o papel ativo do professor em buscar qualificar-se nas suas práticas pedagógicas, adaptando-se às demandas, pois esse dever não é somente da instituição ou de professores especialistas em educação especial e inclusiva. Portanto, a instituição deve articular estratégias e buscar suporte ao Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, fomentar debates de conscientização sobre inclusão, e oferecer formação continuada para o corpo docente (Canal, 2021).

Por fim, na última categoria de análise, “A inclusão do estudante com TEA na Educação Superior: uma trajetória em construção”, Canal (2021) discute a emergência da construção de uma política institucional inclusiva, pois apesar das ações na PUCRS serem realizadas de modo efetivo, é preciso que essas ações sejam do conhecimento de toda a comunidade acadêmica. Além disso, também foi apontado pelos participantes da pesquisa: as dificuldades de interação vivenciadas pelos alunos com TEA, o olhar infantilizado dos colegas à pessoa com TEA e os episódios de *bullying* que ainda acontecem. Por essas questões, a autora conclui que o processo de inclusão é uma tarefa de todos, sendo possível construir caminhos através de ações estratégicas e do respeito à diversidade.

Sales (2021) se propôs a realizar uma investigação da prática de avaliação da aprendizagem destinada aos alunos com TEA da Universidade Federal do Ceará (UFC), matriculados nos cursos de Fisioterapia, Letras e Pedagogia. Uma pesquisa de viés qualitativo caracterizada como um estudo de caso, o autor realizou entrevistas semiestruturadas com onze participantes: quatro alunos com TEA, um coordenador de curso e seis professores.

Ao conhecer as dificuldades vividas por essas pessoas referentes à avaliação da aprendizagem do aluno com TEA, o autor chegou aos seguintes resultados: há carência de formação dos docentes e da adequação das avaliações para os alunos com TEA; há falha na comunicação entre os setores responsáveis pela inclusão desses alunos na UFC, que se constituem no Grupo de Estudos Analíticos e Psicopedagógicos em Transtorno do Espectro do Autismo (GEAPTEA), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, e o Grupo de Estudos em Autismo (GEA), vinculado à Secretaria de Acessibilidade da UFC; há falta de sensibilização sobre o TEA no contexto universitário (Sales, 2021).

Em suma, Sales (2021) provoca o desvencilhamento de visões tecnicistas e quantitativas de avaliação, onde outros caminhos que levem em consideração as potencialidades e habilidades do aluno com TEA sejam possíveis, bem como as suas singularidades. Com isso, o

autor propõe que é possível obter um melhor diálogo entre os setores interinstitucionais da universidade, que efetivem a inclusão dessas pessoas e estabeleça um programa continuado de formação docente.

Macedo (2019) se dedicou a avaliar as contribuições de um programa de consultoria colaborativa para capacitação de docentes do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Esse programa estava pautado no processo de ensino para alunos com TEA. Caracterizado como uma pesquisa-ação colaborativa, esse estudo foi dividido em três fases: a primeira, onde participaram 48 (quarenta e oito) docentes e 2 (dois) alunos com TEA da instituição, em que foi feito um levantamento do conhecimento e das demandas formativas sobre o TEA; a segunda, a realização de um curso de capacitação no qual participaram 37 (trinta e sete) docentes da instituição; e a terceira, a avaliação das mudanças ocorridas após esse processo de capacitação.

A autora destaca a implementação de um modelo baseado na Intervenção Mediada por Pares. Assim, Macedo (2019) chega à conclusão de que a capacitação docente se configurou como uma importante ferramenta, não só no que se refere à aprendizagem do aluno com TEA, mas também para a sua socialização com os demais alunos. Além disso, a capacitação docente reflete também a importância do desenvolvimento de estratégias que aproximem a Educação Especial das instituições de Ensino Superior e Profissionalizantes.

De acordo com a discussão dos artigos, tese e dissertações, são evidentes os desafios enfrentados pelas instituições de Ensino Superior no Brasil. As situações vivenciadas no país refletem a fragilidade na implementação de políticas de inclusão dos alunos autistas nas universidades brasileiras, especialmente pelas questões pedagógicas dos agentes atuantes nos processos de inclusão (docentes, coordenadores de curso, núcleos de acessibilidade das universidades), mas também pelas questões sociais. Portanto, faz-se necessário fazer alguns apontamentos.

Durante esse processo, tomei o cuidado de manter a nomenclatura que os autores e autoras utilizavam nos seus respectivos textos. É possível notar a diversidade de nomenclaturas utilizadas: pessoa com autismo, Grupo Asperger e Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é o termo que aparece na maioria dos trabalhos. Essa diversidade nos trouxe algumas reflexões: Primeiro, o termo Asperger, que atualmente não é mais utilizado, retrata as pessoas com autismo geralmente definidas como de “alto funcionamento” e reforça a busca por esse grupo seletivo na universidade; já o termo TEA, traduz uma nomenclatura mais médica e tecnicista; e o termo pessoa com autismo, que geralmente é a nomenclatura mais utilizada academicamente e emerge de um movimento onde o diagnóstico não é um aspecto determinante na denominação e identidade da pessoa.

Entretanto, a terminologia utilizada a partir do movimento da neurodiversidade, a “pessoa autista”, não é utilizada em nenhum dos estudos. Desde que iniciamos a pesquisa, tanto durante as leituras de textos, participação em eventos sobre a temática, como também leituras mais informais de matérias em *Blogs* e até mesmo em redes sociais como o *Twitter* e o *Instagram*, observamos que a discussão sobre a neurodiversidade tem ganhado cada vez mais força, com muitos debates. Por esse motivo, por ser um movimento que tem se constituído de modo bastante ativo, nos chamou a atenção que, apesar dos estudos acima descritos serem bastante atuais, essa discussão não aparece.

Outro apontamento necessário acerca dos estudos são as regiões do Brasil onde eles estão concentrados. Dos seis estudos, três são da região Nordeste, um na região Sul e um no Centro-Oeste. Um estudo não tinha a identificação do local em que foi realizada a pesquisa. Ao contrário do esperado, tendo em vista que o campo acadêmico e as produções científicas da Educação Especial no Brasil se concentram nas regiões Sul e Sudeste, sendo restritas para a dimensão do país (Casagrande; Mainardes, 2021), 50% dos estudos discutidos são da região Nordeste, colocando a região em um local de destaque nessas produções, de acordo com o recorte que foi selecionado.

Uma outra questão central que aparece de modo muito evidente é a invisibilidade das pessoas autistas, das suas singularidades e necessidades. A falta de compreensão sobre o autismo na vida adulta e suas particularidades é, de fato, um grande obstáculo na implementação das políticas de inclusão desses alunos no Ensino Superior. Essa problemática do autismo na vida adulta reflete uma questão histórica. No mundo, os estudos sobre autismo emergiram na década de 40 (quarenta) através de Leo Kanner, e foi apenas na década de 80 (oitenta) que esse movimento ocorreu no Brasil, inclusive como um objeto de mobilização política (Lopes, 2020).

Assim, salientando que os estudos sobre autismo no cenário nacional datam aproximadamente nos últimos 40 (quarenta) anos, e associando também aos movimentos de luta pelos direitos dessas pessoas e da educação inclusiva, é notório que essa problemática é muito atual. Portanto, a discussão sobre a perspectiva histórica do autismo na fase adulta no âmbito educacional também é algo pertinente nesta pesquisa, já que por não ser uma “deficiência visível”, as necessidades dessas pessoas muitas vezes perpassam as ferramentas e recursos de acessibilidade já consolidados no Ensino Superior.

A partir da discussão desses estudos nacionais, é possível destacar que eles refletem a identificação dos desafios vividos por esse público no ambiente universitário. Por outro lado, são poucos os trabalhos que se propõem à transformação dessa realidade através de intervenções diretas que ofereçam o suporte para essas pessoas. É nisso que esta pesquisa está

sustentada: na emergência de produção de pesquisas que oportunizem ações práticas de inclusão, e que evidenciem o protagonismo de jovens e adultos autistas aqui no Brasil. É necessário pensar novos diálogos, que valorizem a voz dessas pessoas, que as escutem, que possibilitem que elas se reconheçam entre os seus pares e que se fortaleçam no movimento coletivo de luta por um Ensino Superior mais inclusivo em nosso país.

3.2. O CENÁRIO INTERNACIONAL: HÁ OUTROS CAMINHOS SENDO TRILHADOS?

Com a finalidade de mapear as produções acadêmicas internacionais, também foi realizada a busca na base de dados internacional *Education Resources Information Center* (ERIC). Como o ERIC tem o seu próprio Thesaurus, foi preciso fazer uma nova consulta a fim de definir os descritores de acordo com esta base de dados. Tendo como base os termos “Autismo” e “Ensino Superior”, a partir dessa consulta no Thesaurus do ERIC, foram definidos como descritores: *Autism Spectrum Disorders* e *High Education*.

Dessa maneira, foi realizada a busca nessa base de dados através do cruzamento *Autism Spectrum Disorders and High Education*, também com o uso dos filtros de recorte temporal e do nível de ensino disponibilizados no próprio ERIC, *since 2019 (last 5 years)* e *high education*, respectivamente. Foi encontrado um total de 191 (cento e noventa e um) estudos, dos quais 15 (quinze) foram selecionados, também a partir da primeira etapa de seleção, a leitura dos resumos. Assim, essa etapa está resumida na tabela a seguir.

Tabela 3: Estudos selecionados no ERIC

AUTISM SPECTRUM DISORDERS <i>and</i> HIGH EDUCATION	
ER C	
Total	Selecionados
191	15

Fonte: Elaboração própria

Seguindo o mesmo procedimento, foi realizada a segunda etapa de seleção dos artigos, baseada na leitura na íntegra de todos os estudos selecionados na primeira etapa. Após esse procedimento, o resultado dos estudos selecionados está disposto na tabela a seguir.

Tabela 4: Resultado dos estudos selecionados no ERIC

AUTISM SPECTRUM DISORDERS and HIGH EDUCATION	
ER C	
Selecionados na 1ª etapa (leitura dos resumos)	Selecionados na 2ª etapa (leitura na íntegra)
15	7

Fonte: Elaboração própria

Da mesma forma como foi realizado no subcapítulo anterior, antes da discussão dos estudos internacionais selecionados, também é relevante detalhar os dados principais deles. Destacamos que foi retirado da lista de dados principais a categoria “Base de Dados” já que todos são apenas do ERIC, e acrescentado a categoria de “Local”, no intuito de enfatizar o país onde foi realizado o estudo. Por isso, o quadro abaixo retrata esse processo acima descrito.

Quadro 2: Dados dos estudos internacionais selecionados no ERIC

ESTUDOS INTERNACIONAIS SELECIONADOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA				
AUTOR	TÍTULO	LOCAL	TIPO DE MATERIAL	ANO
Viezel et al.	College-Based Support Programs for Students With Autism	Estados Unidos	Artigo	2020
Cage; Howes	Dropping out and moving on: A qualitative study of autistic people's experiences of university	Reino Unido	Artigo	2020
Fabri et al.	Experiences of Higher Education Students on the Autism Spectrum: Stories of Low Mood and High Resilience	Reino Unido	Artigo	2022
Rowe	Mentoring University Students with ASD on Campus: A Supplemental Program Model	Estados Unidos	Artigo	2022
Davidovitch et al.	The Test of Accessibility of Higher Education in Israel: Instructors' Attitudes toward High-Functioning Autistic Spectrum Students	Israel	Artigo	2019
Bellon-Harn; Manachaiah	Functionality, Impact, and Satisfaction of a Web-Based and Mobile Application Support Program for Students with Autism Spectrum Disorder	Estados Unidos	Artigo	2021

Scott et al.	Longitudinal Analysis of Mental Health in Autistic University Students Across an Academic Year	Reino Unido	Artigo	2023
--------------	--	-------------	--------	------

Fonte: Elaboração própria

Dessa maneira, os estudos internacionais abaixo descritos correspondem aos escritos de Viezel et al. (2020), Cage e Howes (2020), Fabri et al. (2022), Rowe (2022), Davidovitch et al. (2019), Bellon-Harn e Manachaiah (2021) e Scott et al. (2023).

Viezel et al. (2020) tiveram como objetivo investigar sistematicamente programas de apoio universitário específicos para TEA, em faculdades tradicionais de 4 (quatro) anos de graduação dos Estados Unidos. Assim, através de uma busca na internet e nos sites oficiais dos programas encontrados, os autores encontraram um total de 55 (cinquenta e cinco) programas que atendiam aos requisitos de estarem localizados em uma instituição educacional pós-secundária (ou seja, Ensino Superior), com atendimento presencial nos respectivos estados do país, e que atendiam especificamente os alunos com TEA. Dos programas espalhados pelos estados do país, 40 (quarenta) eram destinados exclusivamente aos alunos com TEA. Além disso, desses programas, 39 (trinta e nove) estavam localizados em instituições públicas.

Os autores listaram os serviços ofertados pelos programas: o *coaching* acadêmico e o *mentoring* para orientação entre os pares eram os dois serviços mais oferecidos. Além deles, o apoio vocacional, *check-in* com um mentor (ou seja, encontros com o mentor) e algum tipo de intervenção para as habilidades sociais também estavam listadas como principais serviços. Outros serviços também constavam na lista, mas presentes em poucos programas, a saber: aconselhamento individual, apoio aos pais/famílias, eventos sociais, dentre outros. Destacamos aqui que, dos 55 (cinquenta e cinco) programas, apenas 16 (dezesesseis) oferecem o serviço na dinâmica de grupo, denominado como “aconselhamento grupal”. Destacamos ainda que, de todos eles, apenas 8 (oito) programas eram oferecidos gratuitamente; os que não eram gratuitos, custavam uma média de US \$3.338,44 por semestre (Viezel et al., 2020).

Ademais, os autores ainda promovem uma discussão sobre os impasses que acontecem, mesmo diante dessas opções e serviços oferecidos. Quase metade do país não tem nenhum programa para os alunos com TEA da educação pós-secundária, o que pode estar relacionado às diferentes práticas de diagnóstico, taxas de prevalência e serviços ofertados entre os estados. Outro impasse é o alto custo para acessar os programas, visto que, apesar de quase metade deles oferecerem bolsas para auxílio de custo, apenas 8 (oito) são gratuitos. Além disso, os requisitos para admissão, sendo necessário um preparo prévio do aluno pelas questões exigidas para o

acesso aos programas. Portanto, apesar de a maioria dos programas oferecerem serviços diversos e parecerem adequados para as dificuldades acadêmicas e sociais dos alunos com TEA, os autores pontuam que ainda são encontradas barreiras que interferem no suporte que essas pessoas recebem no ambiente universitário (Viezel et al., 2020).

Cage e Howes (2020) se propuseram a conhecer as experiências de pessoas autistas que abandonaram a universidade, tendo como justificativa a evasão frequente dessas pessoas e a carência de pesquisas para compreender essa questão. Assim, através de entrevistas semiestruturadas com 14 (quatorze) autistas do Reino Unido, os autores categorizaram os resultados em temáticas das experiências relatadas pelos participantes da pesquisa. A primeira categoria correspondia aos desafios sistêmicos enfrentados pela pessoa autista, dentre eles: dificuldade do diagnóstico, questões de saúde mental e falta de compreensão das pessoas sobre o autismo. A segunda categoria correspondia aos desafios enfrentados na universidade: ausência de suporte da universidade, atrelada a uma sensação de abandono, além da sensação de choque cultural e da falta de continuidade dos estudos.

Já a terceira categoria correspondia ao andamento da vida após abandonar a universidade, cuja questão se resumia à sensação de vergonha e trauma em relação à experiência vivida no ambiente universitário. Um dado interessante dessa pesquisa é que a maioria dos participantes só teve o diagnóstico de autismo após o abandono. Portanto, o estudo de Cage e Howes (2020) reflete que as universidades necessitam de uma melhoria na efetividade de apoio aos autistas que estão nesses espaços. Da mesma maneira, necessitam também atender à proposta de Desenho Universal⁴, tendo em vista tornar esse espaço acessível para que as experiências de todas as pessoas sejam mais positivas, inclusive dos autistas ainda não diagnosticados.

Fabri et al. (2022) buscaram compreender as experiências de alunos com autismo no Ensino Superior, tanto aqueles que obtiveram sucesso nesse percurso, quanto os que desistiram. A pesquisa foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores no Reino Unido, mas envolveu participantes de quatro países: Reino Unido, Espanha, Estados Unidos e Finlândia. Apesar de envolver diferentes países, o interesse foi focar em experiências comuns entre eles. Dessa maneira, a partir de um questionário com perguntas abertas sobre as experiências pessoais vividas na universidade que foi respondido por 16 (dezesseis) participantes, os autores relataram como principais dificuldades: depressão e ansiedade, principalmente relacionadas aos pontos relacionais e sociais, além de mudanças na rotina e dificuldades sensoriais.

⁴ Na área da educação, o conceito de Desenho Universal refere-se ao conjunto de “princípios, estratégias e ações que visam tornar o ensino acessível e funcional a todas as pessoas” (Oliveira; Munster; Gonçalves, 2019, p. 676).

No questionário, os alunos com autismo também tiveram a oportunidade de listar sugestões que poderiam ajudar outros a terem uma experiência mais positiva na universidade. Dentre as sugestões estão: relações interpessoais mais consistentes e positivas, atrelada ao fornecimento de conhecimento adequado e de maior número de mentores e mais *feedbacks* sobre o desempenho para o aluno com autismo; suporte de acordo com as necessidades individuais; questões acadêmicas mais flexíveis. Portanto, os autores ressaltam que, mesmo dentre os avanços no suporte a essas pessoas, é fundamental que os ajustes atendam aos alunos com autismo, de forma inclusiva e sem estigmatização (Fabri et al., 2022).

Rowe (2022) teve como objetivo descrever um programa de mentoria de pares como uma intervenção para aumentar o sucesso do aluno com TEA na universidade. O programa de mentoria em questão é denominado como THRIVE - *Transition to Healthiness, Resourcefulness, Independence, Vocation and Education* da *University of North Florida*, localizada nos Estados Unidos, cuja atuação se concentra em quatro áreas de necessidade do aluno com TEA: habilidades de vida independente, habilidades de comunicação social, habilidades de funcionamento executivo e desenvolvimento de carreira.

No estudo, os instrumentos de análise foram declarações utilizando a Escala *Likert*, respondidas por 18 (dezoito) alunos do programa THRIVE. A autora observou que o programa de mentoria rendeu um resultado eficaz para o suporte de alunos com TEA na universidade, especialmente ao prover interações sociais nesse espaço de forma mais positiva, e da relação entre os alunos e os seus respectivos colegas mentores. Portanto, pode-se observar que o desenvolvimento de programas baseado em mentoria entre pares são uma ferramenta interessante para o suporte dessas pessoas no Ensino Superior (Rowe, 2022).

Davidovitch et al. (2019) tiveram como objetivo investigar os efeitos de um programa de integração de alunos autistas de alto funcionamento em uma universidade de Israel, a *Ariel University*. Participaram do estudo 523 (quinhentos e vinte e três) alunos, 103 (cento e três) docentes, 30 (trinta) alunos com TEA e 27 (vinte e sete) mentores que faziam parte do programa. A partir de um questionário respondido pelos participantes, os autores avaliaram as respostas com atenção às atitudes e medidas realizadas na instituição. Eles evidenciaram que o apoio organizacional é um fator de extrema importância ao proporcionar métodos de ensino adaptados para esses alunos, pois refletem em uma vivência mais tolerável para os alunos autistas de alto funcionamento no ambiente acadêmico, inclusive ao identificar as habilidades das pessoas de acordo com suas particularidades.

Esse movimento envolve a participação dos docentes como atores ativos nesse processo, por terem um papel significativo através das suas metodologias de ensino e de um olhar

compreensivo para esses alunos, que fazem ecoar os preceitos de integração na sala de aula, mas consequentemente em toda universidade. Já no que se refere aos alunos, Davidovitch et al. (2019) concluem que estes estão menos envolvidos nesse processo. Portanto, ao final do estudo, os autores ressaltam que é possível criar um ambiente tolerável e de integração na universidade, tendo como base a motivação e o apoio institucional.

Bellon-Harn e Manachaiah (2021) se dedicaram a avaliar os impactos de um programa autodirigido de apoio ao aluno com TEA do Ensino Médio ou do Ensino Superior nos Estados Unidos. Esse programa era em formato digital, de aplicativo móvel ou *web*. Assim, 5 (cinco) profissionais e 4 (quatro) universitários com TEA avaliaram o programa *ePlatform* através do preenchimento de um índice de satisfação com a intervenção proposta, como também de um questionário de desempenho. Assim, o *ePlatform* foi definido como uma comunidade segura de aprendizagem e para coleta de dados dos pesquisadores. Para tanto, as suas funcionalidades estavam baseadas em: informações sobre estudo, gestão de aprendizagem, sistema de mensagens automáticas, bate-papo e questionários.

No processo de avaliação, os participantes sugeriram algumas alterações da proposta de programa digital, especialmente alguns pontos como: estrutura lógica para execução de tarefas, usabilidade, conteúdo, função bate-papo com instruções, dentre outros. Após os ajustes, foi realizado um trabalho de intervenção do uso do *ePlatform* com 6 (seis) alunos com TEA. Deles, apenas 4 (quatro) concluíram o programa. Ao final, o programa foi definido como satisfatório para o apoio complementar a esses alunos no ambiente, já que formas de apoio mais diretas também poderiam ser concomitantes ao uso do *ePlatform*. Ademais, todos conseguiram gerenciar satisfatoriamente as funcionalidades do programa. A função bate-papo foi definida como uma ferramenta muito importante. Ao final, as autoras ressaltam a importância de mais pesquisas que avaliem de modo mais aprofundado, a partir da verificação do uso do *ePlatform* com outros grupos de alunos, a inclusão de medidas de desempenho do programa, dentre outros (Bellon-Harn; Manachaiah, 2021).

Por fim, o estudo de Scott et al. (2023) teve como proposta verificar a viabilidade de pesquisas longitudinais com alunos universitários autistas, tendo como foco as questões de saúde mental e modos de enfrentamento. Assim, durante o período de um ano, 22 (vinte e dois) alunos participaram de todos os momentos com a aplicação de quatro rodadas de questionário que foram feitas de forma online. Com a pesquisa, os autores discutem com outros estudos e chegam às seguintes conclusões: os alunos autistas em sua maioria das vezes já chegam à universidade com problemas de saúde mental, especialmente ansiedade e depressão, e que esses

problemas não diminuem ao passar do tempo e adaptação da vida no ambiente universitário, dificultando sua integração e elevando os níveis de estresse.

Os alunos autistas usam o evitamento como estratégia de enfrentamento, o que está extremamente relacionado aos problemas de saúde mental. Esses mesmos alunos cumpriram de forma muito efetiva a participação na pesquisa, o que reflete a eficácia de pesquisas longitudinais com esse público. Dessa maneira, sugerem a realização de mais pesquisas e a busca por medidas de enfrentamento mais positivas, pois elas podem melhorar de modo significativo as experiências dessas pessoas na universidade. Nesse caso, as instituições têm um papel fundamental em tornar o processo de apoio mais fácil para chegar até eles, através do desenvolvimento de seus serviços (Scott et al., 2023).

É possível observar nos estudos anteriormente descritos que, internacionalmente, apesar de o estigma do autismo também refletir em fragilidades na inclusão dessas pessoas, são aplicadas diversas medidas mais estruturadas de intervenção para o suporte do aluno autista no Ensino Superior. Dessas medidas, podemos citar: programas de mentoria, aconselhamento individual, eventos sociais, desenvolvimentos de aplicativos/*softwares*, dentre outras. Os programas baseados em mentoria se destacam de forma muito evidente, tendo sido atribuído um papel e sucesso significativo no acompanhamento dessas pessoas nesses espaços, além da eficácia de estudos longitudinais.

A prática da mentoria, dos estudos que utilizam este tipo de intervenção, boa parte dos mentores são os próprios alunos das instituições que já tiveram experiências com pessoas com autismo ou que passaram por algum tipo de treinamento. Especificamente, o programa de mentoria descrito por Rowe (2022) destaca que alunos com TEA da graduação ou da pós-graduação também participam como mentores. Além de alunos, os programas contam com diretores e coordenadores especializados que desenvolvem o trabalho junto com os mentores. Esses programas de mentoria aparentam ser uma prática muito estruturada. Talvez, ter como princípio o acompanhamento ativo do aluno autista, pensar colaborativamente e estabelecer metas seja no âmbito acadêmico ou social, sejam fatores que justifiquem ser um recurso de intervenção bastante significativo.

Outro apontamento sobre os estudos a ser destacado é o protagonismo do Reino Unido e dos Estados Unidos no recorte de estudos selecionados sobre a temática: três são do Reino Unido e três são dos Estados Unidos, enquanto apenas um é de outro local, Israel. Sobre as nomenclaturas utilizadas nesses estudos internacionais, três estudos utilizam o termo Autistas, outros três utilizam Transtorno do Espectro Autista (TEA), e apenas um faz uso do termo Pessoa com Autismo.

Como destaquei nos estudos nacionais, o termo TEA está atrelado a uma visão mais tecnicista e médica, e dos três estudos que utilizam esse termo, todos correspondem aos estudos dos Estados Unidos. Já dos três estudos do Reino Unido, dois utilizam o termo Autistas e um utiliza o Pessoa com Autismo. Enquanto isso, o de Israel utiliza o termo Autistas. Esses dados reforçam a necessidade da investigação sobre esse uso das nomenclaturas e do movimento da neurodiversidade, também citado na subseção anterior.

Durante a leitura desses estudos, foi possível observar também um movimento interessante acerca da transição do aluno autista do Ensino Médio para o Ensino Superior: há uma atenção a dar um seguimento dos processos de inclusão antes mesmo do aluno entrar para a universidade. Ademais, um outro ponto de discussão acerca desses estudos é a atenção dada aos fatores de saúde mental, tendo em vista que estas são queixas muito comuns entre jovens e adultos autistas, que muitas vezes associadas ao próprio processo vivido na universidade.

Logo, apesar do panorama de pesquisas internacionais refletirem os desafios vividos por essas pessoas, ele transparece possibilidades de intervenções mais práticas que são realizadas através de programas de apoio, se comparadas ao cenário nacional. Essas práticas também estão mais centradas no aluno autista, tendo em vista que, com o suporte necessário, que é mantido mesmo após a fase infanto-juvenil, essas pessoas podem ocupar os ambientes universitários de forma mais equitativa que colaborem no seu desenvolvimento acadêmico e social.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A área de pesquisa na Educação Especial encontra-se consolidada, especialmente devido ao avanço nas problematizações de pesquisa (Silva, 2018). Entretanto, ainda há uma necessidade de maior rigor metodológico durante o desenvolvimento das pesquisas da área (Hayashi; Gonçalves, 2018). Assim, este capítulo tem como objetivo descrever de forma minuciosa os caminhos metodológicos desenhados para o desenvolvimento da pesquisa.

Para uma melhor elucidação deste capítulo, está dividido em quatro subcapítulos: o primeiro, traz o aporte teórico-metodológico em que a pesquisa está sustentada; o segundo, a apresentação do campo e dos participantes da pesquisa; o terceiro, os procedimentos delineados para execução da pesquisa; e o quarto e último, os métodos utilizados para a coleta e análise dos dados.

4.1. A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA E O GRUPO DE DISCUSSÃO

Esta pesquisa é do tipo qualitativa, por ter o seu sustentáculo nos fenômenos sociais, de forma empírica, a partir dos enunciados que se apontam entre as situações e os sujeitos envolvidos nesses fenômenos. A escolha oportuna de métodos e teorias, os diferentes olhares para os processos de reconhecimento e análise, a ação reflexiva do pesquisador no processo da produção do conhecimento na pesquisa, e a variedade das abordagens e dos métodos utilizados, são fatores fundamentais da pesquisa qualitativa (Flick, 2009). Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a pesquisa qualitativa:

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. [...] utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto.

Como pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação será a via metodológica aplicada neste trabalho. Sobre os aspectos históricos desse tipo de pesquisa, Barbier (2007) aponta que, apesar de haver algumas crenças de que ela já tinha aspectos constitutivos a partir do movimento da

Escola Nova, a pesquisa-ação emergiu a partir de Kurt Lewin, um psicólogo de origem alemã que foi naturalizado americano após chegar aos Estados Unidos, decorrente da sua fuga do nazismo durante a Segunda Guerra Mundial. Diante de diversas lutas marcadas por esse contexto, como também pelo pós-guerra e pelo período definido como radicalmente político e existencial desde o final da década de 1960 nas regiões da Europa e do Canadá, a busca pela resolução de problemas sociais foi evidenciada, o que revelou a pesquisa-ação como dispositivo de “apoiar-se na ação dos grupos e na necessidade de fazer com que as pessoas participem da sua própria mudança de atitude ou de comportamento num sistema interativo” (Barbier, 2007, p. 29).

Logo, é possível afirmar que desde sua base a pesquisa-ação se constitui como uma ciência da práxis, como um dispositivo de reflexão e transformação, sustentado nos processos de intervenção. Como afirma Barbier (2007, p. 119), “toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível”. Na pesquisa-ação, além das próprias pessoas envolvidas durante esse processo, o próprio pesquisador encontra-se implicado em torno da estrutura social em que está inserido, pelo jogo de desejos e interesses de outras pessoas, mas também implica os outros através do olhar e ação singular (Barbier, 2007). Portanto, é notório que o pesquisador apresenta um papel ativo e participante no coletivo onde a pesquisa se consolida.

Givigi (2007) aponta que a pesquisa-ação deve constituir-se em um ciclo dinâmico, em uma avaliação permanente da ação. Assim, faz-se necessário enfatizar a espiral cíclica proposta por Barbier (2007), que aponta alguns procedimentos metodológicos a serem seguidos durante a pesquisa-ação: primeiramente, a situação problemática é enfatizada; em seguida, é colocado em cena o planejamento e ação nº 1, que será a primeira ação visando à transformação da situação problemática, de forma coletiva; a avaliação e teorização, consistindo como uma análise e reflexão sobre os resultados obtidos após a realização da primeira ação, a partir do diálogo; e a retroação sobre o problema, momento onde pode se fazer necessário redefinições, diante da avaliação.

Essa espiral é um processo que se repete sucessivamente, a partir da transformação das práticas. Portanto, não há uma delimitação final, o que simboliza esse processo constante, aspecto que constitui a pesquisa-ação. A seguir, está exposto um esquema descrito por Givigi, Alcântara e Ralin (2018), que sintetiza essa espiral cíclica proposta por Barbier.

Figura 1: Esquema da espiral cíclica da pesquisa-ação, descrita por René Barbier.



Fonte: Givigi; Alcântara; Ralin, 2018.

A abordagem da pesquisa-ação utilizada será a pesquisa-ação colaborativo-crítica, tendo em vista que ela oferece possibilidade para que se instaure o diálogo entre os envolvidos no processo de aprendizagem. Portanto, metodologicamente, a pesquisa-ação colaborativo-crítica apresenta-se como uma alternativa, por buscar a construção coletiva, com a participação de todos num processo crítico-reflexivo (Carr; Kemmis, 1988). Nela, esse processo é tido como emancipatório a partir dos pressupostos de Habermas, que nesse processo crítico-reflexivo, todos os envolvidos são agentes potencializadores da transformação das práticas (Jesus; Vieira; Effgen, 2014).

O trabalho colaborativo é baseado na perspectiva dialógica e com as diversas possibilidades de troca de experiências, tendo em vista que as atitudes colaborativas demandam uma escuta sensível para as dificuldades, para as potências e para o modo que os problemas serão enfrentados.

Segundo Barbier, (2007, p. 94):

A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a existencialidade interna, na minha linguagem). A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado.

É com a técnica do Grupo de Discussão (GD) que essa perspectiva dialógica do trabalho colaborativo, crítico e reflexivo toma forma. O GD é conceituado como uma prática de pesquisa qualitativa, que tem como princípio o lugar de participação ativa dos envolvidos na pesquisa que compõem um mesmo grupo social, onde cada um tem a liberdade de expor as opiniões

acerca do sentido das suas ações na vida cotidiana, ou seja, expor suas ideologias, valores, e seus conflitos, em um papel de protagonismo (Godoi, 2015). Nesta pesquisa, o GD terá o protagonismo de alunos autistas da universidade, constituídos como um grupo social.

Na dinâmica do GD, cada sujeito participante no grupo é parte do processo, não é visto como algo isolado (Alcântara, 2014), e através do diálogo estabelecido no grupo, haverá como produto o discurso. O equilíbrio entre a homogeneidade social, no caso desta pesquisa, o autismo, e a heterogeneidade de outras variáveis como, por exemplo, as socioeconômicas, de gênero, raciais, dentre outras, é um ponto fundamental de sustentação do GD, com a finalidade tanto de evitar que apareçam relações de dominação neste espaço, quanto para contribuir com uma simetria e diferença na circulação dos discursos (Godoi, 2015). Ademais, outro ponto fundamental é a importância de compreender o GD como “um *lôcus* de produção de sentidos coletivos originários e incorporados na trajetória social dos indivíduos” (Godoi, 2015, p. 635).

4.2. CONHECENDO O CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O campo de execução dessa pesquisa foi a Universidade Federal de Sergipe (UFS). A instituição apresenta uma trajetória iniciada ainda na década de 1940, a partir do movimento de institucionalização do Ensino Superior em Sergipe. Ela foi criada oficialmente apenas no ano de 1968, e atualmente conta com seis campus universitários: o Campus Sede, localizado em São Cristóvão; o Campus da Saúde, localizado na capital Aracaju; e mais quatro campus localizados em municípios do interior do estado: Lagarto, Laranjeiras, Itabaiana e o Campus do Sertão, em Nossa Senhora da Glória. Atualmente, a UFS se sustenta na tríade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. No Ensino Superior, a instituição conta com diversos cursos de graduação e de pós-graduação (Universidade Federal de Sergipe, 2023).

Atualmente, a instituição possui 23.093 (vinte e três mil e noventa e três) alunos matriculados em cursos da graduação e 2892 (dois mil oitocentos e noventa e dois) alunos matriculados na pós-graduação (Universidade Federal de Sergipe, 2023). A escolha por esse campo se consolidou por alguns motivos: a UFS é a única universidade pública de Sergipe, tendo um papel histórico e social na constituição do Ensino Superior no estado. Além disso, o GEPELC é vinculado à UFS através do Departamento de Fonoaudiologia (DFO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e, mesmo já executando diversos projetos para o público externo à instituição, temos o compromisso social de atender também à comunidade acadêmica da qual fazemos parte.

Nesta pesquisa, os participantes são os alunos e alunas autistas da UFS, e seguiu os trâmites éticos do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos da Universidade Federal de Sergipe (CAAE 78557524.0000.5546). Nos dados acessados no próprio site da instituição, não havia informações sobre quantos alunos faziam parte do público de pessoas com deficiência da UFS, e quantos deles eram autistas. Entretanto, na minha própria vivência da universidade e através do diálogo do GEPELC com a Pró-Reitoria de Graduação da UFS (PROGRAD/UFS), já era do nosso conhecimento a presença dessas pessoas na nossa instituição. Portanto, foram estabelecidos como critérios de seleção: ser autista; ser aluno/aluna regular da universidade, matriculado em algum curso da graduação ou da pós-graduação; ter demandas quanto à aprendizagem, questões sociais, de interação e/ou comunicação; ter vontade de participar.

A partir desses critérios, participaram da pesquisa 15 (quinze) alunos e alunas autistas da UFS, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Dos 15 (quinze) alunos, 13 (treze) eram da graduação e 2 (dois) eram da pós-graduação. Cada participante tinha suas características, potencialidades e dificuldades. Para sintetizar a apresentação dos participantes e a descrição de cada um, o quadro a seguir foi esquematizado.

Cabe salientar que os nomes dos participantes foram mantidos em sigilo, sendo assim, os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes, ou seja, cada um foi convidado a escolher o nome fictício que gostaria que fosse utilizado nesta pesquisa. Além disso, a descrição também foi analisada previamente por cada participante. Essa análise prévia sobre a descrição servia para a concordância ou não do participante com o que estava escrito sobre si, se gostariam de acrescentar ou retirar alguma informação.

Quadro 3: Participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	DESCRIÇÃO
Aléxandros	Aluno da graduação, do curso de Arqueologia, tem 25 anos de idade e está na UFS desde 2021. Recebeu o diagnóstico de autismo já na vida adulta. Além disso, tem diagnóstico de TDAH. Ele se autodeclarou dentro do espectro para a universidade após o diagnóstico, dessa forma, os professores e coordenação geral sabem que ele é autista. Sente muita divergência em relação aos colegas, especialmente quanto às questões interacionais. Seus principais desafios na universidade giram em torno dos aspectos sociais e de aprendizagem. Veio de outro estado do nordeste para estudar a graduação na UFS. Sua rede de apoio aqui são os amigos. Pratica karatê.
Sam	Aluna da graduação, do curso de Arqueologia, tem 25 anos de idade e está na UFS desde 2016. Recebeu o diagnóstico de autismo já na vida

	adulta, após uma trajetória de diagnósticos equivocados que não correspondiam ao autismo. Desde a infância se sentia “diferente”. Além disso, tem diagnóstico de TDAH. Optou por não se autodeclarar dentro do espectro para a universidade. Gosta muito de ler, tendo um grande interesse por livros. Seus principais desafios na universidade são de ordem sociocomunicativa, pois muitas vezes sentiu-se excluída, não gostava de atividades em grupo por precisar lidar com outras pessoas. Entretanto, após o diagnóstico consegue compreender melhor algumas situações e consegue dialogar com professores e outras pessoas quando necessário. Veio de outro estado do nordeste para estudar em Sergipe desde o Ensino Médio. Teve um percurso difícil na universidade com muitos trancamentos. Além disso, tem dificuldades em relação ao sono.
Isa	Aluna da graduação, do curso de Medicina, tem 23 anos de idade e está na UFS desde 2022. Recebeu o diagnóstico de autismo já na vida adulta, após se identificar com muitas características do autismo em mulheres durante a leitura de um artigo científico. Ela procurou um especialista, que após avaliação confirmou o diagnóstico. Desde a infância percebia que era “diferente”, e por isso com o diagnóstico sentiu-se muito aliviada. Gosta muito de estudar e nunca teve dificuldades nos estudos, mas pelo nível de exigência do seu curso ser muito grande, tem desafios específicos de ordem sociocomunicativa que acredita serem devido ao autismo. Sua rede de apoio na universidade são os amigos.
Emily	Aluna da graduação, do curso de Letras Espanhol, tem 22 anos de idade e está na UFS desde 2021. Recebeu o diagnóstico de autismo já na vida adulta. Gosta muito de escrever e de línguas estrangeiras. Seu principal desafio desde a infância é fazer amizades e se juntar a grupos, dentre outras questões correspondentes ao aspecto sociocomunicativo. Além disso, também tem diagnóstico de TDAH. Tem uma irmã mais velha que também estuda na UFS e é a sua principal rede de apoio. Além disso, se autodeclarou dentro do espectro para a universidade.
Matemático	Aluno da graduação, do curso de Matemática Aplicada e Computacional, tem 21 anos de idade e está na UFS desde 2022. Recebeu o diagnóstico de autismo ainda na infância. Se autodeclarou dentro do espectro para a universidade. Seus principais desafios são de ordem sociocomunicativa, especialmente para fazer amizades. A principal rede de apoio é sua família. Tem muitas queixas em relação aos colegas que compõem o seu curso, que ele considera não serem tão interessados nos processos de ensino e aprendizagem. Gosta muito de cálculos e tem um grande interesse na capoeira, a qual pratica há alguns anos.
Suzi	Aluna da graduação, do curso de Química Industrial, tem 47 anos de idade e está na UFS desde 2014. Recebeu o diagnóstico de autismo,

	além de diagnóstico de deficiência intelectual. Ingressou na UFS sem se autodeclarar autista, porém, após alguns anos conheceu o órgão de apoio da universidade e se autodeclarou autista. Enfrentou muitas dificuldades de ordem pedagógica na universidade, e relata não ter recebido o apoio necessário para a sua permanência. Além disso, enfrentou uma situação de violência doméstica. É mãe solo, tendo um filho adulto que também é autista.
Artemis	Aluna da graduação, do curso de Ciências Biológicas, tem 22 anos de idade e está na UFS desde 2019. Recebeu o diagnóstico de autismo já na vida adulta, após uma trajetória de diagnósticos equivocados que não correspondiam ao autismo. Além disso, tem diagnóstico de TDAH. Se autodeclarou dentro do espectro para a universidade após o diagnóstico. Mesmo assim, sofreu episódios de bullying na universidade, por colegas e por professores. Não tem dificuldades de aprendizagem e gosta muito de estudar. Seu principal desafio parte da falta de compreensão das pessoas da universidade em relação ao espectro.
Violet	Aluna da graduação, do curso de Dança Licenciatura, tem 22 anos de idade e está na UFS desde 2020. Recebeu o diagnóstico de autismo já na vida adulta, após uma trajetória de diagnósticos equivocados que não correspondiam ao autismo, como a bipolaridade. Além disso, tem diagnóstico de TDAH. A dança é seu grande hiperfoco, e não teve dificuldades quanto aos conteúdos do curso. Teve um episódio de Burnout devido à sobrecarga de disciplinas no primeiro período, e ainda hoje sente ansiedade de desempenho como estudante. Veio de outro estado do nordeste para estudar na UFS. Se autodeclarou dentro do espectro para a universidade após o diagnóstico, dessa forma, os professores e coordenação geral sabem que ela é autista, entretanto, há muitas dificuldades no interesse e na compreensão dessas pessoas em relação ao espectro e as suas necessidades de adaptação pedagógica. Considera que criar vínculos é uma das partes mais difíceis na universidade. Sua rede de apoio na universidade é a DAIN, suas orientadoras, bem como outros amigos e amigas da comunidade PcD, o que a ajuda a socializar e ter esperanças de condições melhores de inclusão.
Cherry	Aluna da graduação, do curso de Psicologia, tem 24 anos de idade e está na UFS desde 2022. Chegou a frequentar o início do curso de Pedagogia na UFS, porém o seu grande interesse era a Psicologia e por isso trocou de curso. Recebeu o diagnóstico de autismo ainda na infância. Gosta de dançar, cantar, escrever poesias e de pinturas. Na universidade, tem dificuldades no âmbito pedagógico para acompanhar a turma e os conteúdos das disciplinas. As barreiras atitudinais da comunidade acadêmica são um grande desafio, pois isso acaba tornando a UFS um ambiente hostil.

Hiago	Aluno da graduação, do curso de Letras Inglês, tem 19 anos de idade e está na UFS desde 2023. Recebeu o diagnóstico de autismo ainda na infância. É uma pessoa comunicativa, gosta de fazer amizades, de música e de línguas estrangeiras. Teve uma trajetória difícil na família e no contexto escolar, inclusive com episódios de bullying. Seus principais desafios se concentram em questões subjetivas, na compreensão do mundo ao seu redor e das suas relações. Acredita que falta uma compreensão das outras pessoas em relação ao espectro.
Kapuca	Aluno da graduação, do curso de Cinema e Audiovisual, tem 19 anos de idade e está na UFS desde 2023. Recebeu o diagnóstico de autismo durante a infância. Tem um grande interesse por futebol e ônibus. Passou um processo de adaptação durante o seu primeiro período na universidade de forma intensa, mas foi muito bem recebido pelos colegas de turma e professores. Hoje, seus principais desafios são de ordem sociocomunicativa, tendo grandes dificuldades de interação. Se autodeclarou dentro do espectro para a universidade.
Ayla	Aluno da graduação, do curso de Fonoaudiologia, tem 21 anos de idade e está na UFS desde 2020. Recebeu o diagnóstico de autismo já na vida adulta. Se autodeclarou dentro do espectro para a universidade após o diagnóstico. Além disso, tem diagnóstico de TDAH. Tem uma trajetória marcada por dificuldades com o sono. Questões sobre gênero e sexualidade também impactaram a sua trajetória. Gosta de escrever livros, cartas e músicas, além de cantar e tocar instrumentos musicais. Após o diagnóstico, sente-se aliviado e tem uma melhor compreensão sobre si mesmo.
Saturnino	Aluno da graduação, do curso de Medicina, tem 28 anos de idade e está na UFS desde 2015. Frequentou outros cursos de graduação como Geografia e Farmácia, mas não chegou a concluí-los. Recebeu o diagnóstico de autismo já na fase adulta. Além disso, tem diagnóstico de TDAH. Tem muitas dificuldades de ordem social. Para enfrentamento dessas dificuldades, muitas vezes prefere mascarar suas dificuldades do espectro para se encaixar em situações sociais, o que lhe provoca um grande esgotamento. Mesmo com a dificuldade social, tem conseguido experimentar momentos de mais envolvimento com as pessoas e constituindo amizades ao longo do curso. No âmbito pedagógico, sente que ao estudar em casa consegue desenvolver melhor do que na sala de aula, pois sente muito desgaste pela questão de exposição a vários estímulos e interações as quais considera “desnecessárias”. Também sente dificuldades em relação às avaliações, pois muitas vezes sente que mesmo dominando o conteúdo, perde pontos na nota por não compreender algo por conta de algum termo das questões, por exemplo. Além disso, se incomoda pela necessidade de o aluno ter que fazer pedidos ao professor para considerar fazer

	adaptações que sejam necessárias, o que mesmo assim está sujeito a não ter apoio.
Margô	Aluna da pós-graduação em Linguística, tem 33 anos de idade e está na UFS desde 2009, quando iniciou sua graduação. Recebeu o diagnóstico de autismo já na vida adulta. Gosta muito de ler e escrever, é ativista da neurodiversidade e do protagonismo dos adultos autistas em Sergipe. Suas dificuldades giram em torno dos processos sociocomunicativos, mas com o tempo foi enfrentando os desafios e hoje considera lidar melhor com situações em que essas habilidades sejam necessárias. Além disso, tem também diagnóstico de TDAH hiperativo-impulsivo AH/SD em linguística. Se autodeclarou dentro do espectro para a universidade após o diagnóstico.
Rafael	Aluno da pós-graduação em Matemática, tem 24 anos de idade e está na UFS desde 2015, quando iniciou sua graduação. Recebeu o diagnóstico de autismo ainda na infância. Para a universidade, não se autodeclarou dentro do espectro. Gosta muito de cálculos e se considera um autodidata. Seus desafios são de ordem interacional, não gosta de se aproximar de colegas, e quando precisa fazer isso, o incomoda. Também tem dificuldades com ambientes com muito barulho ou muitas pessoas. Seu orientador é sua principal rede de apoio na universidade.

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar dos alunos autistas serem os protagonistas desta pesquisa, ao longo dos encontros, pesquisadores e integrantes do GEPELC contribuíram no grupo de discussão, participando dos debates, além do planejamento e execução dos encontros. Portanto, torna-se fundamental também descrevê-los, tendo em vista da própria constituição da pesquisa onde o pesquisador tem um papel ativo ao decorrer de sua realização, de modo participante. Logo, a descrição dos pesquisadores participantes está descrita no quadro abaixo:

Quadro 4: Pesquisadores do GEPELC participantes do grupo de discussão

PESQUISADOR/A	DESCRIÇÃO
Rosana	54 anos, é professora associada do curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS. Está na UFS como professora desde 2007. Fez a graduação em fonoaudiologia, e concluiu o Pós-Doutorado em Educação Especial, doutorado e mestrado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. É coordenadora do GEPELC, atuando como líder em diversos projetos

	de pesquisa executados no GEPELC, tanto no âmbito da Educação Especial quanto na Fonoaudiologia Clínica.
Giovanna	23 anos, está na UFS desde 2017. Fez a graduação em Fonoaudiologia, atualmente é aluna do mestrado da Pós-Graduação em Educação. Participante do GEPELC, atualmente desenvolve o presente projeto de pesquisa, tendo como foco os aspectos de acesso e permanência de jovens e adultos autistas na UFS no âmbito da Educação Especial no Ensino Superior.
Lucas	30 anos, está na UFS desde 2013. Fez a graduação em Teatro e Mestrado em Educação. Atualmente é professor do curso de Teatro da UFS e aluno do doutorado da Pós-Graduação em Educação. Participante do GEPELC, atualmente desenvolve um projeto de pesquisa sobre o teatro e o uso de Comunicação Alternativa para crianças e adolescentes com autismo no Centro Especializado em Reabilitação – CER IV.
Erica	40 anos, está na UFS desde 2002. Fez duas graduações, uma em Engenharia Química e outra em Matemática Licenciatura. Fez mestrado em Educação e atualmente é aluna do doutorado da Pós-Graduação em Educação. Participante do GEPELC, atualmente desenvolve um projeto de pesquisa com foco em atividades adaptadas para a formação de conceitos de matemática para alunos com autismo no Ensino Fundamental.
Louise	27 anos, está na UFS desde 2014. É aluna da graduação em Fonoaudiologia, em fase de conclusão do curso. Participante do GEPELC, desenvolveu diversos projetos de pesquisa de iniciação tecnológica, especialmente no contexto da comunicação alternativa para crianças e adolescentes com deficiência motora severa. atualmente desenvolve um projeto de pesquisa internacional relacionado à comunicação alternativa e o uso de robôs. Participou do presente projeto como aluna bolsista do Apoio Pedagógico, fazendo parte dos encontros do grupo de discussão e das ações de acompanhamento individual de alunos participantes.
Laila	21 anos, está na UFS desde 2017. Fez a graduação em Fonoaudiologia e atualmente é aluna do mestrado da Pós-Graduação em Educação. Participante do GEPELC, atualmente desenvolve um projeto de pesquisa internacional relacionado à comunicação alternativa e o uso de robôs. Tem se dedicado a investigar os processos de escolarização de crianças e adolescentes com deficiência motora severa na Educação Básica de Sergipe.

Stefany	23 anos, está na UFS desde 2017. É aluna da graduação em Fonoaudiologia. Participante do GEPELC, desenvolveu projetos de iniciação científica, se dedicando ao atendimento fonoaudiológico de crianças e adolescentes com autismo ou com deficiência motora. Participou do presente projeto como colaboradora.
Lylyanna	22 anos, está na UFS desde 2021. É aluna da graduação em Fonoaudiologia. Participante do GEPELC, participa do desenvolvimento de pesquisas de iniciação tecnológica. Participou do presente projeto como aluna do Apoio Pedagógico, fazendo parte dos encontros do grupo de discussão.

Fonte: Dados da pesquisa

4.3. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O primeiro procedimento da pesquisa teve como objetivo conhecer as políticas públicas de acesso, participação e permanência dos alunos autistas no sistema de ensino na UFS, desenvolvidas pela própria instituição. Na UFS, há a Divisão de Ações Inclusivas (DAIN), setor que faz parte do Programa de Acessibilidade na Educação Superior, o Incluir, do Ministério da Educação. A DAIN fica localizada no Campus São Cristóvão e é um setor vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST/UFS). Foi criada no ano de 2014, tendo como objetivo principal a garantia do acesso de estudantes com deficiência e com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) à vida acadêmica (Universidade Federal de Sergipe, 2023).

Desse modo, para atender a esse primeiro momento da pesquisa, foram realizados dois procedimentos. Primeiramente, uma leitura dos documentos normativos da universidade, tendo em vista conhecer as políticas públicas de inclusão vigentes na UFS. Em seguida, foram realizadas duas visitas presenciais ao setor do DAIN, que se deram a partir de um ofício à coordenação para solicitação da visita (APÊNDICE B), bem como um roteiro de visita (APÊNDICE C), para obter dados e conhecer de forma mais prática as demandas institucionais que envolviam os alunos autistas da universidade e as ações realizadas pelo setor, bem como apresentar e discutir a proposta do projeto.

Por conseguinte, o segundo procedimento da pesquisa teve como objetivo coletar informações quantitativas e qualitativas sobre os alunos autistas matriculados na UFS. Inicialmente, nós recebemos o contato da própria Pró-Reitoria de Graduação, a PROGRAD, com uma lista de informações de alunos que se autodeclaravam dentro do espectro para a

universidade. Entretanto, como já citado, buscamos esses dados também através da DAIN durante a visita ao setor, que também disponibilizou uma lista com a relação dos alunos autistas lá cadastrados. Cabe salientar que esses dados foram obtidos em março de 2023. Com esses processos de busca, foi obtido um panorama de que 39 (trinta e nove) alunos distribuídos em 5 (cinco) campus da UFS faziam parte desse público, que com mais detalhes estão descritos na tabela abaixo. Apenas o campus de Nossa Senhora da Glória não possuía nenhum aluno matriculado que se autodeclarava autista.

Tabela 5: Panorama quantitativo de alunos da UFS que se autodeclararam dentro do espectro

ALUNOS DA UFS QUE SE AUTODECLARARAM DENTRO DO ESPECTRO

QUANTIDADE DE ALUNOS	CAMPUS DA UFS
28	Campus São Cristóvão
4	Campus Aracaju
3	Campus Lagarto
3	Campus Laranjeiras
1	Campus Itabaiana

Fonte: Elaboração própria

A partir dessa relação quantitativa de alunos, seguindo o objetivo do segundo momento da pesquisa, era hora de ter um panorama qualitativo, ou seja, conhecer essas pessoas. Imaginamos que a realização de entrevistas semiestruturadas poderiam ser o caminho para isso. Assim, fizemos uma entrevista que seguiu o formato coletivo através de um primeiro encontro, que foi intitulado como “Encontro sobre Acessibilidade e Inclusão de Alunos com Autismo da UFS”. Previamente, esses alunos foram convidados a participar mediante uma carta-convite (APÊNDICE D), que foi enviada via *e-mail* e via *WhatsApp*, mas também realizamos uma divulgação através da colagem de cartazes nos principais espaços e corredores da UFS, bem como nas mídias sociais como o *Instagram*.

Portanto, esse encontro inicial tinha como objetivo principal conhecer essas pessoas, mas também apresentar a proposta da construção do grupo e ter uma escuta sensível às questões que seriam trazidas por eles. Dessa maneira, o encontro foi realizado no dia 29 de março de 2023, na Sala de Estudos III do PPGED, localizado no 1º Andar da Didática II do Campus São Cristóvão, e contou com a participação de 10 (dez) pesquisadoras do GEPELC e 8 (oito) alunos

autistas da universidade. O encontro seguiu um roteiro para permear o que seria abordado no encontro (APÊNDICE E). Nesse mesmo encontro foi disponibilizada uma lista de manifestação de interesse em participar da pesquisa, onde todos os alunos manifestaram interesse em participar.

Em seguida, o terceiro procedimento desta pesquisa corresponde aos encontros em grupo com os alunos autistas participantes, ou seja, o grupo de discussão. Desde a sua concepção, a ideia era que esses encontros fossem espaço de acolhimento, apoio e de acompanhamento aos processos de inclusão, e que nele fossem discutidas diversas temáticas como: autismo, as condições de exclusão, bullying e desafios sociais, aprendizagem, vida acadêmica, comunicação, oportunidades de trabalho, dentre outras, as quais eram definidas a partir das próprias demandas dos participantes. Dessa forma, a ideia central do grupo de discussão sempre teve como premissa o protagonismo dos próprios alunos autistas participantes.

Esse terceiro procedimento tinha como objetivo realizar o acompanhamento dos alunos autistas da UFS, através de encontros coletivos na dinâmica do grupo de discussão e em encontros individuais. Desse modo, foram realizados 12 (doze) encontros do grupo de discussão, entre o período de 14 de abril de 2023 a 11 de dezembro de 2023. Todos os encontros aconteceram presencialmente, na própria universidade. Cada encontro teve duração aproximada de 1h30min e seguia um roteiro estruturado previamente a partir das demandas discutidas no encontro anterior e do desejo dos participantes.

Os roteiros dos encontros do grupo de discussão eram construídos apenas para organização do momento, dessa maneira, poderia ser modificado mediante os acontecimentos do encontro e as necessidades dos participantes naquele determinado dia. No quadro a seguir, estão disponíveis as informações sobre cada um dos encontros, como as suas temáticas e objetivos propostos. Cabe salientar que todos os encontros tinham o objetivo principal de oportunizar o reconhecimento entre os pares e a partilha de vivências, e eram mediados pelos pesquisadores, que teciam discussões e dinâmicas para disparar os diálogos.

Quadro 5: Encontros do grupo de discussão

ENCONTRO	TEMÁTICA	OBJETIVOS
Encontro 1 (APÊNDICE F)	Discussão sobre definições relacionadas à construção do grupo de discussão	Realizar o processo de acolhimento aos discentes, promovendo uma escuta sensível tendo em vista uma construção coletiva do grupo de discussão, conforme as demandas; propor manifestação de interesse para

		participação do grupo de discussão, para realização das entrevistas individuais (para as pessoas que não participaram do encontro inicial).
Encontro 2 (APÊNDICE G)	Jogos teatrais: falar, observar e compartilhar	Promover um espaço de escuta atenta e sensível das questões e demandas colocadas pelos discentes, a partir de jogos teatrais.
Encontro 3 (APÊNDICE H)	Teatro do Oprimido: contextualizando os desafios do aluno autista em sala de aula	Promover um espaço de escuta atenta e sensível das questões e demandas colocadas pelos discentes, a partir de jogos teatrais; provocar a reflexão-ação sobre os desafios da inclusão do aluno com autismo em sala de aula na universidade.
Encontro 4 (APÊNDICE I)	Roda de conversa sobre o novo período na universidade e proposta de ação sobre autismo e neurodiversidade na UFS	Ser dispositivo para o desenvolvimento de ações práticas protagonizadas pelos alunos/as participantes para o conhecimento da comunidade acadêmica sobre o autismo na universidade; definir questões sobre a permanência da periodicidade e horário do grupo de discussão.
Encontro 5 (APÊNDICE J)	Experiências em sala de aula e proposta de ação sobre autismo e neurodiversidade na UFS	Ser dispositivo para o desenvolvimento de ações práticas protagonizadas pelos alunos/as participantes para o conhecimento da comunidade acadêmica sobre o autismo na universidade.
Encontro 6 (APÊNDICE K)	O que você faria? Situações envolvendo habilidades sociais	Dialogar sobre situações reais que envolvem as habilidades sociais; ser dispositivo para o desenvolvimento de ações práticas protagonizadas pelos alunos/as participantes para o conhecimento da comunidade acadêmica sobre o autismo na universidade.
Encontro 7 (APÊNDICE L)	A diversidade do espectro e a importância das redes de apoio	Refletir acerca da diversidade do espectro e importância das redes de apoio.
Encontro 8 (APÊNDICE M)	Autismo e vida Adulta: pensando a diversidade além do espectro	Discutir sobre os impactos dos diferentes fatores sociais na vida das pessoas com autismo.

Encontro 9 (APÊNDICE N)	O autismo é só a ponta do iceberg: refletindo acerca das comorbidades	Discutir de que forma o autismo coaduna com outras questões e comorbidades; refletir sobre os enfrentamentos necessários para realizar as atividades no dia a dia.
Encontro 10 (APÊNDICE O)	A potência de ser quem sou	Ser dispositivo para que os participantes reconheçam suas habilidades e potencialidades; refletir de que maneira essas potencialidades reverberam no dia a dia, especialmente no espaço universitário.
Encontro 11 (APÊNDICE P)	Sarau: a arte toca emoções, aponta caminhos, favorece trajetórias e fomenta histórias	Promover a interação grupal através da arte.
Encontro 12 (APÊNDICE Q)	Confraternização: vivências e expectativas para o próximo semestre na universidade	Confraternizar com a finalização do ano e da realização dos encontros do grupo de discussão.

Fonte: Dados da pesquisa

Outro momento que ocorreu concomitantemente aos encontros coletivos, foi a realização de encontros individuais. Neste, a proposta era também fazer um acompanhamento de forma direta às questões que envolvem o aluno participante da pesquisa e suas demandas individuais. Esse processo de encontros individuais foi variado dentre os participantes, sendo mais intenso para os alunos autistas que tinham mais dificuldades e necessidades do acompanhamento direto. Nesses acompanhamentos individuais, as ações propostas foram: mapeamento do perfil do aluno; participação dos pesquisadores em atividades acadêmicas que o aluno frequentasse; planejamento de atividades organizacionais e sociais com o aluno; trabalho colaborativo com professores e colegas de turma do aluno. No quadro abaixo, estão descritas com detalhes as informações sobre as ações propostas de acompanhamento individual.

Quadro 6: Ações de acompanhamento individual

Mapeamento do perfil do aluno autista: realização de encontros individuais com cada aluno. A quantidade desses encontros era variável, conforme a necessidade do aluno participante. O objetivo era conhecer o aluno em relação ao curso, seus pontos fortes, interesses e necessidades de suporte. Para isso, foi tomado como base as informações já colhidas de modo prévio no encontro inicial, que foi apenas o ponto de partida, já que supomos que o próprio aluno era capaz de ser crítico de si, dos outros e de suas produções. Algo que nos instigava também era compreender de que forma se deu a trajetória escolar dos alunos participantes. Por isso, foi elaborado um Questionário de Trajetória Escolar (APÊNDICE R), que buscava obter dados em relação aos períodos escolares anteriores ao ingresso no Ensino Superior.

Participação dos pesquisadores em atividades acadêmicas que os alunos autistas frequentemente: essa participação era realizada apenas em comum acordo com o aluno e em situações que exigissem uma intervenção mais direta. De modo algum os espaços do aluno participante deveriam ser invadidos, portanto, sempre houve o cuidado em manter uma relação respeitosa e com ações definidas em conjunto.

Planejamento de atividades organizacionais e sociais com o aluno: nossa intenção era auxiliar o aluno quanto às habilidades organizacionais e sociais quanto ao ambiente acadêmico. Nas atividades organizacionais, a proposta era auxiliar ao aluno com técnicas para que aprenda a administrar seu tempo, utilizar agenda ou *planner*, uso de lembretes, dentre outros. Já nas atividades sociais, a proposta era contar com alguns instrumentos como: registro escrito de atividade social diária de todas as atividades sociais que participou durante a semana, a qual deveria envolver pelo menos um colega, como por exemplo: almoço ou janta no Restaurante Universitário (RESUN), atividades artísticas, esporte, reunião de organização estudantil, dentre outras; realização de oficinas de comunicação, de habilidades sociais e de interação com pares, as quais podemos citar: discutir como podemos nos apresentar, como trocar informações de contato com colegas (por exemplo, números de telefone), como convidar colegas para participar de eventos, tópicos possíveis de conversa, como fazer perguntas a colegas; indicação de atividades sociais, a partir de uma pesquisa de eventos do campus e da comunidade, envolvendo atividades extracurriculares com base nos interesses do aluno. Além disso, ensinar ao aluno sobre como encontrar possíveis atividades sociais para participar (por exemplo, o uso do Portal de Eventos de Extensão do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, o SIGAA).

Trabalho colaborativo com coordenação de curso, professores e colegas de turma do aluno: essa proposta colaborativa partia do intuito de envolver a coordenação do curso, os professores e colegas de turma do aluno no processo de inclusão do aluno em sala de aula, tanto nos aspectos de aprendizagem e sociais, auxiliando na compreensão sobre o espectro. O diálogo com a coordenação e com os professores consistiam em sugestões sobre adaptações necessárias para o aluno, nas questões de aprendizagem e atividades que envolvem habilidades sociais, como seminários ou atividades em grupo. Com a turma, a conscientização acerca do espectro e a constituição das relações em sala de aula e fora dela, a partir do apoio que pode ser oferecido ao aluno. Além disso, a ideia de trabalhar com um

colega-mentor, para um apoio mais direto durante as atividades acadêmicas e sociais. Esse colega-mentor seria alguém que fosse aluno da universidade, preferencialmente alguém que estudasse com o aluno participante da pesquisa e que tivesse interesse em participar desse processo colaborativo. A escolha desse colega-mentor seria inicialmente pela indicação do próprio aluno e, caso ele não consiga fazer essa indicação, observaríamos o aluno no espaço acadêmico para que pudéssemos sugerir a escolha. Assim, desenvolveríamos um trabalho de colaboração como o grupo de colegas-mentores.

Fonte: Dados da pesquisa

O quarto e último procedimento foi a avaliação coletiva do grupo de discussão. Para isso, no dia 06 de março de 2024, realizamos um encontro que tinha como objetivo analisar coletivamente os resultados dos encontros do grupo de discussão que aconteceram ao decorrer do ano de 2023. Esse encontro seguiu um roteiro de perguntas disparadoras para a avaliação (APÊNDICE S), contando com a participação de pesquisadores do GEPELC, e dos alunos autistas. Com esse procedimento, tivemos como objetivo compreender o quanto o espaço de fala pode ser constituidor do próprio sujeito e de processos de inclusão no ambiente acadêmico.

Para uma melhor compreensão, no quadro a seguir, sintetizamos os procedimentos da pesquisa, seus objetivos, e a descrição de que maneira eles foram realizados.

Quadro 7: Síntese dos procedimentos da pesquisa

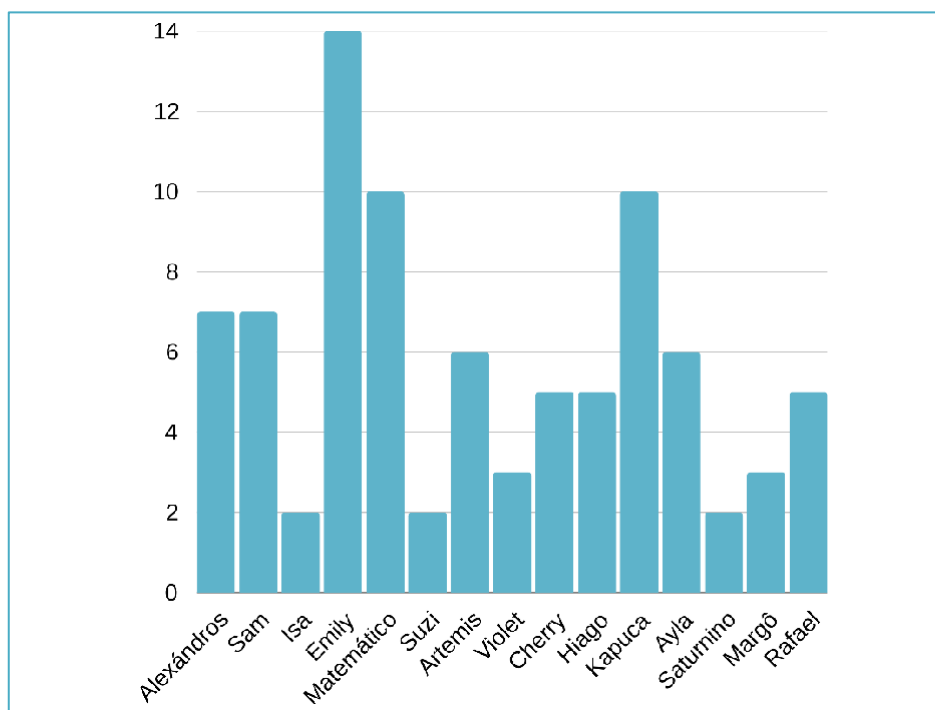
PROCEDIMENTO	OBJETIVO	DESCRIÇÃO
1º procedimento	Conhecer as políticas públicas de acesso, participação e permanência dos alunos autistas no sistema de ensino na UFS	Leitura dos documentos normativos e orientadores da UFS; Visitas a DAIN
2º procedimento	Coletar informações quantitativas e qualitativas sobre os alunos autistas matriculados na UFS	Contato com a PROGRAD e com a DAIN; Realização do encontro inicial
3º procedimento	Realizar o acompanhamento dos alunos autistas da UFS, através de encontros coletivos na dinâmica do grupo de discussão e em encontros individuais	Realização dos 12 (doze) encontros do grupo de discussão; ações de acompanhamento individual
4º procedimento	Compreender o quanto o espaço de fala pode ser constituidor do próprio sujeito e de processos de inclusão no ambiente acadêmico	Encontro final de avaliação

Fonte: Elaboração própria

Uma vez que foi uma pesquisa de longo prazo, a adesão dos participantes foi se modificando ao longo dos encontros. Por esse motivo, considerou-se importante também, por

fim, fazer um panorama sobre a frequência de presença dos participantes, que está disposto no gráfico a seguir. Cabe salientar que essa frequência compreendeu o total dos 14 (quatorze) encontros: o encontro inicial, os 12 (doze) encontros do grupo de discussão, e o encontro final de avaliação.

Figura 2: Gráfico de frequência dos participantes nos encontros realizados



Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, cabe reafirmar que a proposta de todos esses procedimentos visava um objetivo em comum: que os alunos participantes reconhecessem as suas singularidades, aprendessem a lidar melhor com suas dificuldades, podendo ser possível antecipar alguns problemas e a partir disso utilizar estratégias que suprissem suas dificuldades. A nossa visão era que, compreender os pontos fortes, é um processo extremamente importante para que possam escolher as atividades e se relacionar melhor com o que parece difícil. Logo, a busca de um protagonismo estudantil que crie espaços universitários potentes, tanto pedagogicamente e socialmente, que combata o preconceito e a exclusão através de caminhos que permitam a participação social e de colaboração entre sua comunidade, foram a força motriz desta pesquisa.

4.4. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta e análise dos dados é uma fase fundamental da pesquisa. Como esta pesquisa versa por diversos momentos, diversos instrumentos de coleta foram utilizados. Roteiros de visita e entrevista, questionários, relatórios descritivo-analíticos de momentos coletivos e individuais. Todavia, a gravação em áudio dos 14 (quatorze) encontros realizados foi o instrumento primordial de coleta dos dados. Também foi utilizado como instrumento de coleta o diário de campo. Ele é conceituado por Barbier (2007, p. 133) como “bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida”.

Ao longo da pesquisa, os dados foram analisados qualitativamente e articulados com pontos importantes observados na literatura nacional e internacional da atualidade dentro da temática. Devido à pesquisa estar sustentada na construção de um Grupo de Discussão (GD), ou seja, se consolidar através da investigação dos processos de inclusão do aluno autista no Ensino Superior em torno da dinâmica do grupo e da produção dos discursos, os dados dos encontros coletivos são a peça-chave e central do trabalho.

Contudo, consideramos importante, antes de qualquer outro procedimento, tecer uma análise acerca das políticas de inclusão do campo de pesquisa estudado. Por isso, circulamos entre uma análise qualitativa dos documentos normativos e orientadores da UFS, discutindo pontos referentes à inclusão nesses documentos. Ao mesmo tempo, analisamos também essas políticas pelo olhar da Divisão de Ações Inclusivas da UFS, a partir das 2 (duas) visitas que foram realizadas ao setor. Essa análise institucional encontra-se em uma única seção do trabalho, que será mais bem apresentada no próximo capítulo.

De fato, como já mencionado, os dados dos encontros coletivos são a peça-chave e central do trabalho. Esses dados consistem nas gravações em áudio dos encontros coletivos: o encontro inicial, os 12 (doze) encontros do grupo de discussão, e o encontro final de avaliação. Portanto, são essas gravações que constituem o *corpus* de análise da pesquisa. Para embasar o método de análise, optamos por seguir a análise do discurso, mais precisamente, a Análise Dialógica do Discurso (ADD), que tem como base teórica a perspectiva bakhtiniana.

Bakhtin não instituiu um procedimento metodológico fixo para a análise do discurso. Em contrapartida, Destri e Marchezan (2021) se dedicaram a sintetizar as atividades analíticas necessárias para a consolidação desse tipo de análise de dados. Embasadas em um processo de revisão sistemática integrativa de estudos constituídos pela ADD, elas elaboram três campos de

ordem prática, como atividades fundamentais a serem seguidas: descrição, análise e interpretação.

Inicialmente, a descrição deve ser a primeira atividade a ser realizada. Ela parte da necessidade de observar em um primeiro momento a esfera de produção, circulação e recepção dos enunciados do *corpus* de análise, bem como os gêneros do discurso no qual eles se inserem. Essa descrição deve ser guiada a partir das contribuições na construção de sentidos do discurso. Nesse primeiro contato com os dados, observam-se também aspectos como

[...] a observação de escolhas lexicais, expressões, formas gramaticais e a disposição desses elementos no todo do enunciado. Indo para além da base linguística, os autores atentam para a importância da observação da situação comunicacional e as relações dialógicas entre os sujeitos que participam e configuram a interação. A entonação expressiva do enunciado, o posicionamento social dos sujeitos e o posicionamento do enunciador frente ao outro também são aspectos relevantes a serem descritos (Destri, Marchezan, 2021, p. 15).

Já a análise é a segunda atividade a ser realizada, observando de modo cuidadoso os elementos enunciativos e discursivos dos dados, e desenvolvendo possíveis relações, identificando subtemas e fundamentando os componentes extralinguístico do *corpus*. O pesquisador deve, nesse momento, tecer caminhos que melhor irão atender às suas necessidades analíticas, levando sempre em consideração a postura dialógica com o objeto. No momento da análise

[...] é imprescindível estabelecer a dependência recíproca do enunciado em questão com relação à cadeia enunciativa na qual está situado [...] nesse contato dialógico com o objeto, além da voz do pesquisador aproximar o discurso em estudo de outros relacionáveis, faz emergir outras vozes que dão profundidade ao discurso. Em consequência, o discurso abre-se para novas interpretações [...] cabe ao pesquisador, portanto, dar limite à análise de acordo com os objetivos de estudo previamente delineados (Destri, Marchezan, 2021, p. 17).

Por fim, a interpretação é a última atividade a ser realizada. Esse momento reflete a reunião dos dados desenvolvidos nos momentos anteriores para agora serem atribuídos os sentidos constituídos nos discursos, que foram construídos a partir da singularidade e da relativa estabilidade do *corpus*. Ou seja, uma interpretação que valorize o caráter singular do discurso, na articulação entre o linguístico e o extralinguístico.

[...] uma interpretação aprofundada tem como resultado justamente a ampliação do contexto do enunciado ao passo que mais vozes emergem além daquelas manifestas na superfície do discurso. Emergem para dialogarem. O objetivo final da interpretação, portanto, deve ser desenvolver sentidos ao compreender ativamente a vida social do homem por meio da linguagem viva, em movimento (Destri, Marchezan, 2021, p. 18).

Contudo, Destri e Marchezan (2021) explicam também a existência de focos de estudo dentro da ADD: as relações dialógicas, os gêneros do discurso, e as formas da língua. Esses focos se interpenetram, uma vez que não é possível estudar um deles sem levar em consideração os outros dois. Portanto, eles constituem uma relação de interdependência. ADD demanda a necessidade de uma boa compreensão teórica e de adoção desses procedimentos metodológicos. Nessa perspectiva, o pesquisador encontra-se imbricado nesse processo constituidor de sentidos. Para Destri e Marchezan (2021, p. 19):

A singularidade da ADD está no encontro constitutivo da linguística com a metalinguística. Diante disso, o pesquisador detém um posicionamento irrepetível frente ao objeto. Para o estudioso bakhtiniano, é a relação dialógica com o objeto, entre as vozes presentes e as relacionáveis com o enunciado, que garante compreender os sentidos de um texto na qualidade de enunciado vivo.

Por isso, a proposta foi verificar, através da Análise Dialógica do Discurso (ADD), o quanto o espaço de fala no GD, em seu caráter dialógico, pode ser constituidor dos processos de inclusão no Ensino Superior. Vale salientar que essa constituição de processos de inclusão se refere não somente às questões de aprendizagem acadêmica, mas como constituidor do próprio sujeito. Logo, com esse olhar, os discursos produzidos no grupo são vistos como instrumento de compreensão das diferentes realidades, mas principalmente como fonte catalisadora para a produção de novas práticas, através da produção de sentidos.

As categorias de análise dos 12 (doze) encontros do grupo de discussão foram definidas a partir do método de criação de categorias por flutuação. Desse modo, em um primeiro momento, os áudios dos encontros foram escutados minuciosamente, onde foram demarcados os principais pontos de discussão abordados durante os encontros. Isso auxiliou na elaboração de indicadores que orientariam a interpretação e, conseqüentemente, o tratamento desses dados. Esse processo foi realizado com a escuta da gravação de cada um dos encontros, onde foram feitas anotações dos pontos de discussão, situando também o tempo no áudio – definidos em minutos e segundos – em que esses pontos de discussão eram abordados, bem como os participantes que os produziam.

Com as anotações dos pontos de discussão, procuramos categorizá-los em grandes grupos. Conseguimos fazer isso em três grandes categorias: processos de ensino e aprendizagem; a invisibilidade/identidade autista e as questões sociais; os desafios em torno do autismo na vida adulta. Com essas categorias definidas a partir desse primeiro procedimento de análise, um segundo procedimento foi realizado. Ele consistiu em uma nova escuta dos áudios, dessa vez, com uma atenção maior aos pontos que foram definidos no procedimento anterior.

Essa etapa visava uma nova escuta atenta, para que a análise do discurso fosse realizada, constituída no diálogo entre os participantes e nos sentidos produzidos.

O encontro inicial e o encontro final de avaliação foram analisados da mesma maneira. A diferença é que ambos constituíram uma única seção no capítulo dos resultados e discussões da pesquisa, como veremos logo adiante. Portanto, podemos sintetizar o processo de tratamento dos dados em 4 (quatro) momentos de análise: a análise das políticas institucionais; a análise do encontro inicial; a análise dos 12 (doze) encontros do grupo de discussão; e a análise do encontro final de avaliação.

Portanto, em todas as etapas, o tratamento dos dados foi feito de forma minuciosa e foi o alicerce do desenvolvimento desta pesquisa, no intuito de ter uma maior compreensão e organização dos dados, principalmente para a etapa de elaboração do texto final e na confecção de artigos científicos a serem publicados.

5. OS PROCESSOS DE INCLUSÃO EM FOCO

No decorrer da pesquisa, procuramos articular procedimentos que promovessem uma melhor compreensão dos processos de inclusão que envolvessem os alunos autistas na universidade. Portanto, os resultados da pesquisa serão apresentados e discutidos neste capítulo. A investigação rendeu-nos uma grande quantidade de dados a serem analisados, já que levamos em consideração não apenas o próprio grupo de discussão, mas também as questões institucionais. Por esse motivo, optamos por dividi-lo em três subcapítulos, a fim de uma melhor organização dos dados coletados.

No primeiro subcapítulo, intitulado “Políticas inclusivas da Universidade Federal de Sergipe”, os dados correspondem às questões institucionais. A primeira parte, intitulada “**Os documentos normativos e orientadores e as práticas de apoio institucional**”, fizemos uma análise qualitativa dos documentos que regem o campo de pesquisa, tendo como foco os aspectos da inclusão. Essa análise foi realizada de forma crítica e articulada com os aspectos da política de Educação Especial vigentes. Da mesma maneira, nos dedicamos a analisar as ações de inclusão disponibilizadas para esses alunos na universidade. Os dados obtidos correspondem a duas visitas feitas à Divisão de Ações Inclusivas (DAIN). Já na segunda parte, intitulada “**“A universidade tem sido um espaço de inclusão?” O que dizem os alunos autistas**”, partimos da análise dos dados do Encontro Inicial realizado com os alunos, onde realizamos uma escuta inicial acerca das principais questões acerca dos processos de inclusão da UFS de acordo com suas vivências.

No segundo subcapítulo, intitulado “Diálogos do grupo de discussão”, encontram-se os dados principais da pesquisa, que se referem aos encontros do grupo de discussão. Os dados dos encontros foram categorizados em três eixos temáticos para a Análise Dialógica do Discurso (ADD), pela perspectiva bakhtiniana. A primeira categoria corresponde a “**Métodos de ensino e a diversidade dos modos de aprendizagem**”, nela abordamos alguns pontos como os métodos de ensino engessados, a falta de compreensão dos professores e dos colegas de curso, e as estratégias utilizadas pelos alunos para os processos de aprendizagem. A segunda categoria, referente a “**Fatores sociais e paradigmas entre a invisibilidade e a identidade autista**”, discutimos os desafios enfrentados no dia a dia da universidade que são de ordem sociais, abordando a diversidade dos níveis de suporte, as intersecções com gênero, sexualidade, raça, classe social, dentre outros, e as razões entre se autodeclarar ou não como autista. Já na terceira categoria, “**Autismo na vida adulta e os impactos do diagnóstico tardio**”, finalizamos a análise a partir de pontos importantes, especialmente a falta de suporte ao longo

da trajetória escolar, o sofrimento psíquico, a influência das comorbidades e a importância das redes de apoio.

Por fim, no terceiro subcapítulo, intitulado “Os impactos do grupo de discussão: uma avaliação coletiva”, nos dedicamos a fazer uma análise específica do encontro de avaliação do grupo de discussão. Essa etapa é fundamental quando nos propomos a realizar uma pesquisa-ação. Portanto, seguindo também os pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), observamos quais foram os impactos dos encontros para os seus participantes, ou seja, procuramos compreender as contribuições que o grupo gerou, bem como fazer uma escuta sensível de sugestões acerca de melhorias e de projetos futuros.

5.1. POLÍTICAS INCLUSIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Como já mencionado ao longo do texto, a UFS é a única universidade pública do estado de Sergipe. Com 6 (seis) campus espalhados pelo estado, a instituição representa um importante papel no Ensino Superior do estado e desenvolve um trabalho importante não apenas no que se refere à educação, mas também à cultura, à saúde e à história, com os diversos projetos de pesquisa e extensão realizados, assim como diversos serviços. Ano após ano, a UFS acolhe milhares de alunos e alunas sergipanos, bem como de outros estados. Dentre eles, estão alunos com deficiência visual, auditiva, física, alunos com altas habilidades, com autismo, ou com outras condições que muitas vezes necessitam de apoio institucional.

Nesta pesquisa, focamos no cenário dos alunos autistas na instituição. No processo de coleta dos dados durante a sua execução, constatamos que 39 (trinta e nove) alunos se autodeclararam autistas para a universidade. Ao investigar as políticas inclusivas, abre-se um leque de questionamentos acerca desse contexto, uma vez que essas pessoas têm inúmeros direitos garantidos pela legislação que asseguram o seu acesso e permanência no processo de ensino e aprendizagem na universidade. Ao mesmo tempo, enfrentam diversos desafios, como observamos na revisão de literatura.

Assim, partiremos do pressuposto de compreender de que modos a educação inclusiva para os alunos autistas está constituída na UFS. A partir de agora, aprofundaremos em um primeiro momento os documentos normativos e orientadores, e de que maneira as garantias estão asseguradas pela instituição. Já em um segundo momento, apresentaremos de que maneiras esses documentos se materializam em práticas de inclusão na instituição, pelo olhar das vivências dos próprios alunos.

5.1.1. Os documentos normativos e orientadores e as práticas de apoio institucional

A busca dos documentos normativos e orientadores das políticas inclusivas da universidade se deu a partir de buscas no site oficial da UFS. Antes de iniciarmos nossa discussão, no quadro abaixo, estão sintetizados quais foram os documentos analisados, seus objetivos principais e o ano em que foram instituídos.

Quadro 8: Documentos normativos e orientadores de políticas inclusivas da UFS

DOCUMENTO	OBJETIVO	ANO
Regimento da Universidade Federal de Sergipe	Institui aspectos da organização e do funcionamento de vários órgãos da Universidade, bem como estabelece diretrizes e normas de ação para a administração da UFS	1979
Estatuto da Universidade Federal de Sergipe	Estabelece as regras de organização e funcionamento da UFS, abordando os direitos e obrigações dos órgãos da Universidade.	1999
Resolução Nº 05/2014/CONEPE	Dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos da UFS com necessidades educacionais especiais.	2014
Resolução Nº 06/2014/CONEPE	Institui o Programa de Ações Inclusivas na UFS.	2014
Resolução Nº 08/2014/CONEPE	Institui o Programa de Tutoria Inclusiva de apoio acadêmico a estudantes com necessidades educacionais especiais na UFS.	2014
Resolução Nº 24/2021/CONEPE	Estabelece procedimentos sobre Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe.	2021
Resolução Nº 49/2021/CONEPE	Aprova alterações na Resolução nº 06/2014/CONEPE, que institui o Programa de Ações Inclusivas da UFS.	2021
Resolução Nº 58/2012/CONEPE	Substitui a Resolução nº 80/2008/CONEPE, que institui o Programa de Ações Afirmativas e altera os artigos 7º e 16 da Resolução 24/2011/CONEPE, que regulamenta o Vestibular da Universidade Federal de Sergipe.	2012
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025 da UFS	Institui o plano de novas ações, objetivos e metas didático-pedagógicas para o período de 2021-2025 na UFS.	2022
Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2021-2025 da UFS	Reúne os fundamentos e as ações em torno da atuação estratégica da UFS no cenário educacional para o período de 2021-2025 na UFS.	2021
Cartilha sobre Ações Inclusivas no Âmbito das Necessidades Educacionais Específicas	Orientar o leitor quanto ao conhecimento e necessidades específicas dos estudantes.	2023

Fonte: Elaboração própria

Primeiramente, nos concentraremos nos dois documentos principais da universidade: o regimento e o estatuto. Em ambos os documentos, estão descritos os aspectos de organização e funcionamento da UFS e os seus diversos setores, inclusive sobre o funcionamento dos cursos de graduação e de pós-graduação, bem como as atribuições da universidade, dos docentes, dentre outros. No entanto, em nenhum momento é citado algum aspecto que aponte para uma política de inclusão educacional de pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

É importante destacar que o Regimento e o Estatuto da UFS datam dos anos 1979 e 1999, respectivamente. Logo, é possível elaborar a hipótese de que, nessa época, a instituição não aderiu ao acesso e a permanência nem de pessoas dentro do espectro – que existem desde sempre – muito menos pessoas com deficiência visual, auditiva, física, dentre outros. Como discutimos no capítulo introdutório, a Educação Especial nessa época ainda era constituída pela ausência de responsabilidade do Estado em assegurar a inclusão dessas pessoas nos sistemas públicos de ensino, com a atuação de instituições especializadas, filantrópicas, ainda no processo de escolarização básica.

Dessa maneira, destacamos a importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Foi a partir daí que se começou a articular a necessidade de diretrizes e políticas inclusivas nos sistemas de ensino. Na UFS, no ano de 2012, foi regulamentada a Política de Ações Afirmativas na Universidade, através da Resolução Nº 58/2012/CONEPE. A mesma, com objetivo de minimizar as desigualdades sociais e garantir o acesso de pessoas inseridas nos grupos menos favorecidos ao Ensino Superior público e de qualidade. De acordo com a resolução

[...] cada curso de graduação presencial ministrado pela UFS ofertará, necessariamente, uma vaga para candidatos com necessidades educacionais especiais⁵, comprovadas através de relatório médico especializado e exames complementares atualizados que comprovem o grau de deficiência (Universidade Federal de Sergipe, 2012, p. 1).

Dois anos depois, em 2014, o processo de articulação de medidas de ações inclusivas na UFS foi recorrente. No mesmo ano foram publicadas três resoluções. A primeira delas, a Resolução Nº 05/2014/CONEPE, tinha a finalidade de dispor diretrizes sobre os direitos acadêmicos de alunos da UFS com necessidades educacionais especiais. A partir desse momento, ficou assegurado ao aluno cinco tipos de serviços para auxiliar nas suas questões acadêmicas: adaptações de provas; tempo adicional para realização de provas; adaptação de

⁵ Termo utilizado nos documentos, o qual foi mantido nesta escrita.

materiais pedagógicos e equipamentos; adaptação de recursos físicos com a eliminação de barreiras arquitetônicas e adequação de ambiente de comunicação; apoio especializado que o aluno necessite, como o intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e leitor, a partir da necessidade educacional especial apresentada pelo aluno (Universidade Federal de Sergipe, 2014).

Há uma ressalva de que esses alunos devem ser cadastrados na Divisão de Ações Inclusivas, a DAIN, e cadastrados no Programa de Ações Inclusivas da UFS, instituído logo após essa resolução, que deverão passar por uma junta médica para avaliação. A Resolução Nº 05/2014/CONEPE ainda que é papel da DAIN e o Programa de Ações Inclusivas da UFS orientar e apoiar os Colegiados de Curso em relação à adequação curricular, para assim atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência (Universidade Federal de Sergipe, 2014).

Como acabamos de mencionar, logo após essa resolução foi publicada a Resolução Nº 06/2014/CONEPE. Essa resolução instituiu o Programa de Ações Inclusivas da UFS, o PRAINCLUIR. De acordo com o documento, o programa tem como finalidade orientar e dispor de apoio acadêmico e pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na instituição. Destarte, a resolução destaca que são considerados alunos com necessidades educacionais especiais as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação, ou seja, o mesmo público caracterizado como alvo da Educação Especial (Universidade Federal de Sergipe, 2014).

A Resolução Nº 06/2014/CONEPE (Universidade Federal de Sergipe, 2014, p. 1-2), define como metas do PRAINCLUIR:

I. acompanhar, orientar e apoiar os alunos da UFS com qualquer tipo de necessidade educacional especial. II. realizar campanhas de esclarecimento a respeito de Direitos Humanos e Inclusão; III. sensibilizar os diversos setores da UFS quanto às questões de acessibilidade pedagógica, de comunicação, arquitetônica ou cultural; IV. participar da realização de cursos, congressos e seminários com o objetivo de divulgar as pesquisas na área da educação inclusiva de modo a contribuir para a formação de profissionais para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos da Instituição; V. propor política de utilização de todos os ambientes da UFS para todas as pessoas com mobilidade reduzida, e, VI. colaborar com o planejamento da proposta orçamentária da UFS de modo a possibilitar o suporte acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Notamos na citação acima um conjunto de ações para contribuição na inclusão dessas pessoas no cenário acadêmico-pedagógico da UFS. De acordo com o documento, o PRAINCLUIR é composto por Comitê Gestor, Comissões dos Campi, e Grupos de Trabalho. Os Grupos de Trabalho devem atender aos alunos de modo multidisciplinar, constituídos por

“docentes e Técnicos em Assuntos Educacionais, prioritariamente com especialização para atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais, além de profissionais de áreas afins, tais como: psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, médicos e outros” (Universidade Federal de Sergipe, 2014, p. 3), salientando a ética, a solidariedade e a confidencialidade dos assuntos referentes a esses alunos.

Com a apresentação do que há na Resolução Nº 06/2014/CONEPE, é possível tecer algumas análises. A primeira delas é o surgimento do PRAINCLUIR e da DAIN apenas no ano de 2014. Nos questionamos sobre o motivo pelo qual o programa foi criado apenas em 2014, embora o Programa Incluir – Acessibilidade no Ensino Superior já existisse desde 2005. Aprofundando a leitura sobre o Programa Incluir, foi observado que desde sua criação em 2005 até o ano de 2011, ele era efetivado por meio de chamadas públicas e concorrenciais. Foi somente em 2012 que ocorreu a universalização do Programa, atendendo a todas as instituições federais de Ensino Superior, o que contribuiu para uma melhor amplitude e articulação do Programa (Brasil, 2013).

A segunda questão dialoga tanto com a Resolução Nº 05 quanto a Nº 6 de 2014 do CONEPE. Os documentos utilizam o termo “aluno com necessidades educacionais especiais”, porém, asseguram que apenas os cadastrados na DAIN, ou seja, as pessoas com laudo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação têm acesso aos serviços disponíveis para suprir as dificuldades acadêmicas e pedagógicas. Tendo em vista a literatura, a história dos próprios participantes da pesquisa, a influência de comorbidades, dentre outros pontos, muitos autistas recebem o diagnóstico apenas já na vida adulta, muitas vezes quando já estão na universidade ou quando já abandonaram seus cursos devido ao sentimento de angústia por inadequações ao espaço e ao funcionamento da universidade.

Isso implica dizer que muitas vezes essas pessoas, ainda sem diagnóstico, enfrentam diversos desafios acadêmicos e pedagógicos na universidade. Por chegarem à vida adulta sem um laudo que ateste e justifique as suas dificuldades, vivem às margens dos processos educacionais durante toda a trajetória escolar (Silva; Camargo; Givigi, 2024). Além disso, uma terceira questão importante a ser analisada é o quanto ainda é atribuído o critério de especialização quando falamos dos processos de ensino e aprendizagem dessas pessoas. A Resolução Nº 06/2014/CONEPE destaca uma priorização de docentes e técnicos em assuntos educacionais com especialização para atendimento a essas pessoas.

Assim como a situação anterior, essas questões denotam uma atribuição de responsabilidade da inclusão dessas pessoas apenas para a Educação Especial. Apesar de serem

fundamentais ao garantirem de modo enfatizado os direitos dessas pessoas para o acesso à educação, ressaltamos que a inclusão não é – ou não deveria ser – apenas atributo da Educação Especial ou de profissionais especializados. Pelo contrário, principalmente ao tomar como base o modelo social da deficiência, todos tem o seu papel nos processos de inclusão dessas pessoas, portanto, o engajamento da educação inclusiva deveria partir de toda a comunidade acadêmica, a partir, antes de tudo, da melhor compreensão acerca do autismo, deficiências, condições, ou necessidades educacionais específicas (Silva; Camargo; Givigi, 2024).

Por fim, em termos pedagógicos, a Resolução Nº 08/2014/CONEPE institui o Programa de Tutoria Inclusiva da UFS. O programa consiste no apoio acadêmico prestado a alunos acompanhados pelo DAIN, no que se refere aos componentes curriculares. Neste caso, o aluno é acompanhado por um outro aluno que tenha domínio e/ou já tenha concluído o mesmo componente curricular, denominado como tutor mediador da inclusão. O tutor auxilia no cumprimento de atividades previstas, que são elaboradas em conjunto logo no início do componente curricular, quando são traçadas as adaptações necessárias (Universidade Federal de Sergipe, 2014).

Como vimos no capítulo da revisão de literatura, no cenário internacional, as práticas de mentoria/tutoria como dispositivos de apoio e suporte para pessoas autistas são muito eficazes (Viezel et al., 2020; Rowe, 2022; Davidovitch et al., 2019; Bellon-Harn; Manachaiah, 2021). Portanto, o Programa de Tutoria Inclusiva da UFS se configura como uma importante ferramenta de inclusão pedagógica.

Dando seguimento à discussão sobre os documentos normativos e orientadores da inclusão na UFS, as próximas proposições só surgem no ano de 2021. Primeiramente, com a Resolução Nº 24/2021/CONEPE, foram estabelecidos também procedimentos acerca da Política de Ações Afirmativas nos programas de pós-graduação da UFS. Cujo acompanhamento fica a cargo da COPGD, a Coordenação de Pós-Graduação, juntamente ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e à Divisão de Ações Inclusivas (DAIN). O documento destaca que estão incluídas nessa Política, pessoas com deficiência e pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (Universidade Federal de Sergipe, 2021).

Ainda em 2021, foi publicado a Nº 49/2021/CONEPE, que aprovou alterações na Resolução Nº 06/2014/CONEPE, sobre o Programa de Ações Inclusivas da UFS, o PRAINCLUIR. Porém, as alterações foram feitas apenas no âmbito da nova configuração do Comitê Gestor.

Ao nos aproximarmos do período atual, a partir de agora, discutiremos as questões inclusivas a partir de dois documentos fundamentais para a UFS atualmente. O PDI, Plano de

Desenvolvimento Institucional, e o PPI, o Projeto Pedagógico Institucional. Ambos compreendem o período entre 2021 e 2025. Iniciaremos pelo PDI, que tem como objetivo instituir o plano de novas ações, objetivos e metas didático-pedagógicas para o período de 2021-2025 na UFS. No âmbito da inclusão, o documento sinaliza a relevância das Resoluções de Nº 05, 06 e 08 de 2014, as quais já discutimos acima, como instrumentos normativos internos de muita importância para a UFS dentro da política de acessibilidade (Universidade Federal de Sergipe, 2022). O documento propõe como metas estratégicas no eixo da acessibilidade e da inclusão:

[...] propor ações de inclusão no âmbito do Comitê Gestor de Ações Inclusivas (PRAINCLUIR); melhorar a acessibilidade ao RESUN e a refeitórios para pessoas com deficiência; apoiar inserção das pessoas com deficiência nas atividades físicas e culturais para melhorar sua qualidade de vida; implantar núcleos de ações inclusivas em todos os campi; acolhimento dos discentes com deficiência física PcD (entrevistas, construção de relatórios, distribuição de equipamentos e serviços de tecnologia assistiva, orientação e formação de docentes e técnicos educacionais); melhorar o compartilhamento dos dados dos alunos PcD entre as pró-reitorias de Assuntos de Estudantes e de Graduação (Universidade Federal de Sergipe, 2022, p. 227)

Além das propostas acima citadas, o PDI propõe também o compromisso de desenvolver projetos para adequação das páginas eletrônicas da UFS ao Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG); aprimorar no âmbito do Comitê Gestor do Programa de Ações Inclusivas – PRAINCLUIR; criar um espaço oficial no portal eletrônico da UFS para hospedar os documentos normativos sobre a Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da UFS; e por último, mas não menos importante, ampliar as condições de suporte estrutural e operacional da DAIN (Universidade Federal de Sergipe, 2022).

Já o PPI, referente às questões pedagógicas da UFS, retrata uma concepção de inclusão em vista de uma perspectiva inclusiva e intercultural. Essa concepção é muito interessante e emergente, pois caracteriza um debate que não limita apenas às deficiências ou às definições de raça e/ou etnia, como comumente acompanhamos. O PDI defende um projeto pedagógico que respeite a dignidade humana, e seja constituído a partir de uma Educação de Direitos Humanos, abrangendo todas as pessoas, “independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento” (Universidade Federal de Sergipe, 2022, p. 34).

Essa é uma discussão essencial quando falamos sobre uma educação para a diversidade. No campo dos estudos da deficiência, estudos apontam a emergência de pesquisas que envolvam a perspectiva da interseccionalidade para uma melhor compreensão e implementação

de práticas de inclusão inovadoras nas instituições de ensino (Freitas; Santos, 2021; Horta; Saraiva; Torres, 2023). Dessa maneira, esse é um ponto muito positivo a ser destacado no PPI da UFS.

Ademais, em seguida, o PPI destaca de modo mais direto as políticas de acessibilidade e inclusão para as pessoas com deficiência, ressaltando o maior acesso dessas pessoas ao Ensino Superior a partir de 2016, com a Lei 13.409, a Lei de Cotas. O documento destaca que, para esse público, são deveres do poder público, o

aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua (Universidade Federal de Sergipe, 2022, p. 35).

Por fim, em outubro de 2023, a DAIN publicou a Cartilha sobre Ações Inclusivas no Âmbito das Necessidades Educacionais Específicas. O material é composto por muitas informações acerca do acesso à DAIN, como a pessoa pode receber os serviços, quais os equipamentos de Tecnologia Assistiva disponibilizados, dentre muitos outros pontos importantes quando falamos da acessibilidade e inclusão dessas pessoas na instituição. O ponto interessante que não vimos em nenhum dos outros documentos, foi uma seção específica para falar sobre o autismo. Contudo, a cartilha traz apenas apontamentos conceituais sobre o autismo, contemplando sua definição, características, critérios diagnósticos e comorbidades (Universidade Federal de Sergipe, 2023).

Como já mencionado ao longo do texto, para além da análise dos documentos, compomos esse processo com a realização de 2 (duas) visitas à DAIN, a fim de complementar a compreensão sobre as políticas de acessibilidade e inclusão da UFS, e conhecer como se dão as práticas inclusivas. A DAIN fica localizada no Centro de Vivência do Campus São Cristóvão. A primeira visita contou com a presença da coordenadora e a assessora técnica da DAIN. Já a segunda visita, foi realizada apenas com a assessora técnica. Cada uma teve duração de cerca de 60 (sessenta) minutos, com a realização da entrevista semiestruturada (APÊNDICE C).

Sintetizamos as análises dessas visitas em duas categorias para discussão: os serviços e práticas de inclusão, e as relações interinstitucionais e o acesso à DAIN.

No que se refere aos serviços e práticas de inclusão, focamos na descrição e análise das ações realizadas pela DAIN, principalmente para os alunos autistas da instituição. O setor dispõe da oferta de diversos equipamentos de Tecnologia Assistiva: cadeiras de roda manual ou motorizada, *scooter*, lupa eletrônica portátil, linha *braille*, gravador e reproduzidor de som, máquina fusora de relevos táteis, reglete de mesa, software ampliador de telas com auxílio de voz e software leitor de telas. Além disso, dispõe também de guias, escribas e leitores.

Alunos podem também solicitar adaptação de materiais, dentre eles: material impresso ou em PDF para áudio, material em alto-relevo, material em braille, material em áudio para word, revisor de braille e digitalização de materiais. A DAIN afirma que o aluno com deficiência ou necessidade educacional específica pode fazer a solicitação de qualquer equipamento ou serviço por meio de formulário digital disponível no site oficial da UFS. Nesse formulário, são solicitadas informações acerca do aluno, sua deficiência ou necessidade específica, e frequência para uso do apoio solicitado.

Observamos que esses equipamentos e serviços assistivos ofertados pelo DAIN beneficiam, em sua maioria, pessoas com deficiência física, pessoas cegas ou com baixa visão, e pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Arriscamos dizer que há uma consolidação de meios de suporte para pessoas cegas e pessoas surdas. Ainda no site oficial da UFS, a DAIN fornece uma aba de orientação para professores da instituição. Lá, destacam a importância dos professores como agentes fundamentais na inclusão de estudantes com deficiência, e descrevem orientações para que eles possam conduzir da melhor forma a vida acadêmica do aluno com deficiência. Todavia, as orientações estão divididas apenas em dois eixos: orientações ao ensino de estudantes cegos ou com baixa visão, e orientações ao ensino de estudantes surdos.

Tal questão se materializa também na composição do setor. Atualmente, a DAIN conta com cerca de 12 (doze) servidores, distribuídos em cargos administrativos e tradutores e intérpretes de LIBRAS. Além disso, conta com mais 20 (vinte) colaboradores, também tradutores e intérpretes de LIBRAS. Nas visitas, foi relatado a falha na equipe de apoio, já que de acordo com o DAIN, o ideal seria uma equipe constituída por diversos profissionais que atuassem na perspectiva institucional, como pedagogo, psicopedagogo/a, psicólogo/a, fonoaudiólogo/a, dentre outros. Além disso, foi relatado também a inexistência de um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Apesar desses desafios, atualmente, o setor conta com dois meios principais de apoio direto aos alunos, que são realizados por bolsistas alunos da UFS: o apoio inclusão e o apoio pedagógico. O apoio inclusão se refere ao acompanhamento mais voltado para um apoio acadêmico, no sentido de suporte para deslocamento, por exemplo. Em contrapartida, o apoio

pedagógico condiz muito com o que vimos a partir da Resolução Nº 08/2014/CONEPE, o Programa de Tutoria Inclusiva. Apesar de não ser nomeado dessa maneira como proposto na resolução, o serviço prestado corresponde ao mesmo objetivo, uma atividade sistemática de acompanhamento didático-pedagógico.

O setor aponta que ainda não existem ações exclusivas para os alunos autistas. Pelo espectro, as necessidades desses alunos são muito heterogêneas. Foi especialmente durante a pandemia da Covid-19 que surgiu a necessidade de acompanhar essas pessoas de forma mais direta, tendo em vista que as demandas foram recorrentes, em que até mesmo alunos autistas com um bom desempenho acadêmico estavam tendo dificuldades expressivas na modalidade de ensino remoto.

Já na categoria das relações interinstitucionais e o acesso à DAIN, destacamos os processos de diálogo entre os setores da UFS, especialmente entre a DAIN e a PROGRAD, e como isso implica no acesso à DAIN. Quando o aluno é matriculado na instituição como pessoa com deficiência, ou seja, quando ele entra pelas ações afirmativas, automaticamente os seus dados pessoais e acadêmicos ficam armazenados no sistema da universidade. Durante as visitas, foi relatado que ainda há falhas no compartilhamento desses dados, o que acarreta, muitas vezes, no atraso em “encontrar” essas pessoas na instituição.

Por esse motivo, a DAIN tem feito a procura através de busca ativa, e orienta que, mesmo que o aluno tenha ingressado na UFS como aluno com deficiência, ele deve entrar em contato com o setor para informar as suas necessidades e conversar sobre o tipo de apoio que necessita. Também é papel da DAIN a comunicação com os professores sobre as necessidades de suporte do aluno. Atualmente, existe uma aba no próprio SIGAA, o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFS, onde o professor verifica as informações disponibilizadas pelo próprio DAIN sobre algum aluno/a com deficiência ou necessidade específica, e quais são os tipos de apoio que ele necessita, como, por exemplo, o maior tempo para realização de provas, a adaptação, dentre outros que já citamos acima.

De um modo geral, a depender das suas necessidades, os alunos autistas são mais beneficiados com o apoio inclusão ou o apoio pedagógico. Essas pessoas podem não apresentar uma “deficiência visível”, mas podem enfrentar dificuldades pedagógicas, ou dificuldades de ordem sensorial e social. Portanto, se levamos em consideração especialmente os últimos dois pontos sobre as dificuldades sensoriais e sociais, as necessidades dessas pessoas perpassam os equipamentos de Tecnologia Assistiva e dos serviços ofertados pela DAIN.

Dessa forma, ao discutirmos sobre as políticas inclusivas da Universidade Federal de Sergipe, acompanhamos uma trajetória marcada pelo desejo de incluir os alunos público-alvo

da Educação Especial. No entanto, especialmente no contexto do aluno autista, que muitas vezes enfrenta diversas comorbidades como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), depressão, ansiedade, Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), transtornos do sono, dentre tantos outros, necessitam de estratégias mais específicas, para que consigam lidar melhor com suas dificuldades e tenham melhores vivências no contexto acadêmico.

5.1.2. “A universidade tem sido um espaço de inclusão?” O que dizem os alunos autistas

Agora que conhecemos os documentos normativos e orientadores das políticas de educação inclusiva na UFS, bem como os serviços disponibilizados pelo DAIN, partimos para a compreensão de como essas questões se materializam no dia a dia dos alunos autistas participantes da pesquisa. Essas vivências integraram o Encontro Inicial que realizamos com eles, para a apresentação da proposta do projeto e conhecer essa realidade. A discussão se deu a partir das perguntas disparadoras: Como se sente na Universidade Federal de Sergipe? A universidade tem sido um espaço de inclusão?

Os participantes trouxeram em suas falas, além do contexto da universidade, muitas marcas da sua história. Contaram sobre o processo diagnóstico, principais dificuldades, e, aqueles que tiveram o diagnóstico tardiamente, compartilharam sobre o sentimento em finalmente saber o motivo do porquê eram “assim”. Compartilharemos abaixo alguns enunciados e discutiremos acerca deles.

Artemis, aluna do curso de Ciências Biológicas, uma das participantes, contou que passou por uma trajetória de muitos diagnósticos equivocados: *borderline*, depressão, ansiedade, dentre outros. Mesmo sua família tendo muitos casos de pessoas com autismo, principalmente de nível de suporte 3 (três), ela conta que por conseguir estudar e não ter dificuldades de aprendizagem, isso passava despercebido. Na universidade, assim como em sua trajetória escolar, Artemis sofreu diversos episódios de *bullying*. Ela afirma que o diagnóstico até ajudou em muitos processos, mas, em suas vivências, vê o quanto as pessoas não estão preparadas para acolher essas diferenças.

Sofri bullying até quando entrei na universidade, sofri segregação entre os próprios alunos da universidade, tive que sair do grupo da turma por causa disso. Eu não tenho problemas com os estudos, sou autodidata para a maioria das coisas, só que muitos fatores externos acabam influenciando muito mais. Eu sinto que de certa forma o diagnóstico me ajudou em alguns pontos dentro da universidade, só que a maioria dos

professores e das pessoas não estão muito preparadas para lidar com a gente, isso é visível. E querendo ou não, mesmo antes de receber o diagnóstico, todo mundo sabe que você é diferente, estranha, que não age como qualquer outra pessoa. (Artemis. Encontro Inicial, 29 de março de 2023)⁶

Para Artemis, existe uma linha tênue sobre a questão do diagnóstico: quando se é criança com diagnóstico, você cresce com muitos estigmas ao seu redor, enquanto, quando se cresce sem o diagnóstico, as consequências de não ter tido o acompanhamento e o tratamento adequado também tem diversos impactos negativos. Essa questão reverberava em sua trajetória. Nalin et al. (2022) apontam que com o diagnóstico se ampliam as possibilidades de compreensão e de suporte para as dificuldades.

Entretanto, uma questão contundente no cenário da inclusão da pessoa autista, não só nas instituições de ensino, mas também em outros espaços sociais, é o “não saber lidar”. Esse discurso muitas vezes aparece na tentativa de justificar a não-responsabilidade no acolhimento e na inclusão dessa pessoa. De fato, pessoas autistas frequentemente apresentam dificuldades significativas no aspecto sociocomunicativo, principalmente entre os seus pares. Isso implica na falta de compreensão acerca do espectro.

Nesse “não saber lidar”, Isa, aluna do curso de Medicina, fez um relato importante. Ela destacou que as pessoas não sabem lidar e, ao mesmo tempo, não têm interesse em aprender. É nesse ciclo que observamos as marcas do estigma do autismo. Infelizmente, as pessoas têm ideias muito equivocadas sobre a pessoa autista. Isso reverbera no dia a dia, nas relações sociais, as quais sofrem impactos significativos tendo em vista a falta de acolhimento.

O curso é lindo, mas eu tenho algumas dificuldades muito específicas que eu acho que são explicadas pelo meu quadro. Eu gosto de chamar de metodologia “foda-se” de ensino, que as pessoas esperam que a gente saiba como tudo funciona, e é irritante que as pessoas neurotípicas aparentemente já nascem sabendo o funcionamento de algumas coisas, e a gente tem que pesquisar... isso é absurdamente irritante. E assim, as pessoas não sabem lidar com a gente, e é irritante, às vezes parecem que não querem aprender. (Isa. Encontro Inicial, 29 de março de 2023)

Com essa fala de Isa, é possível citarmos Laplane (2018), para discutirmos como os critérios normativos são instituídos na criação de ideais e, conseqüentemente, de exigências, que parte dos alunos autistas não conseguem alcançar. Isso é visto desde a Educação Básica, e ainda perpetuado no Ensino Superior.

Além disso, características do espectro autista, como as dificuldades sociais e comunicativas, e os padrões de comportamento restritivos e/ou repetitivos, contribuem para o

⁶ Nas citações das falas dos/das participantes ao longo do texto, demarcarei sempre de qual encontro ela foi retirada, por considerar importante para fins de análise dos dados.

risco de *bullying* para essas pessoas no contexto escolar (Oliveira; Schmidt, 2023). Esse fato não seria diferente no Ensino Superior, tendo em vista que essas pessoas enfrentam uma trajetória marcada por incompreensões sobre suas singularidades.

Observaremos abaixo na fala de Sam, aluna do curso de Arqueologia, como as dificuldades sociocomunicativas reverberam sentimentos de inadequação. Nesse ciclo os processos de isolamento e *bullying* são frequentes.

Literalmente ninguém da minha turma falava comigo. Eu ficava sozinha, era como se eu nem existisse, eles me tratavam como se eu não existisse mesmo. Então foi muito difícil me adaptar na faculdade, eu pensei em desistir, eu quase perdi a matrícula [...] quando eu recebi o diagnóstico eu senti um alívio, mas também fiquei com pena da criança que eu era, porque, tipo... eu era consideravelmente maltratada pela minha família, porque não entendiam certas questões minhas, na escola também foi difícil, interagir com outras crianças era difícil, interagir com adultos era um pouco mais fácil, e algumas pessoas não entendiam isso, sabe?! (Sam. Encontro Inicial, 29 de março de 2023)

Sam relatou ter muitas dificuldades de ordem interacional. Em um emaranhado de dificuldades sociocomunicativas entre os pares e para além deles se tornam questões muito complexas. Serbai e Priotto (2021) destacam que, essa consciência sobre si mesmo e suas dificuldades, provocam muitas vezes sintomas de sofrimento psíquico, como ansiedade e depressão.

Um outro participante, Hiago, teve o diagnóstico ainda na infância. Escolheu o curso de Letras Português-Inglês pois queria um curso que versasse na área da educação, e era um sonho dele entrar na universidade. Ele relatou ter vivido diversos episódios de *bullying* durante sua trajetória escolar, especialmente no Ensino Médio. Essas vivências, disparadas tanto por professores quanto por alunos, o fez mudar de instituição diversas vezes, e somente na última ele se sentiu realmente acolhido.

Ele ainda não estava frequentando as aulas, estava no processo de matrícula. Hiago enfrentou muitas dificuldades para realizar esse processo de ingresso na UFS, pois relatava não ter recebido um apoio ou um direcionamento acerca de como realizá-la. Mesmo assim, ao ir para a universidade, Hiago conta que se sentiu esperançoso para ter experiências mais saudáveis

[...] Quando eu vi meu nome na lista de aprovados da UFS, eu fiquei esperançoso, sabe? Porque... foi bem difícil. (Hiago. Encontro Inicial, 29 de março de 2023)

Dentre o que foi discutido, podemos sintetizar as falas dos participantes em uma resposta para a nossa pergunta disparadora: a universidade não tem sido um espaço de inclusão. De um modo geral, foi possível conhecer inicialmente as principais dificuldades vividas por

esses alunos no ambiente da UFS, que são muitas. Os relatos giram em torno da falta de compreensão da comunidade acadêmica sobre o espectro, marcada pela força dos estigmas que constituem toda uma vida.

Os desafios vividos durante suas trajetórias, especialmente na escola e na família; a dificuldade do diagnóstico, tendo em vista que a maioria já foi diagnosticada apenas na fase adulta; as falhas institucionais, como a falta de diálogo com a comunidade acadêmica da UFS, a falta de suporte e o estigma do autismo na instituição, além das dificuldades interacionais e sociais na UFS e em outros espaços, são questões que esbarram no protagonismo das barreiras atitudinais no ambiente acadêmico.

Esses aspectos refletem que a instituição necessita de muitos ajustes para que se estabeleça como um ambiente inclusivo que acolha a diversidade. Como já apontado, acreditamos que o grupo pode fazer repercutir novos modos de constituição dos processos de inclusão na UFS. Nesse grupo, como veremos no próximo subcapítulo, apostamos na construção de parcerias que respeitem os diferentes modos dessas pessoas de ser e de estar no mundo, especialmente a partir da produção de sentidos constituída na circulação dos discursos.

5.2. DIÁLOGOS DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Os encontros de discussão foram momentos permeados por diálogos sobre diversas temáticas. Principalmente em virtude do que foi apontado pelos estudantes no encontro inicial, procuramos compreender e analisar de modo mais profundo os processos de inclusão que constituíam o dia a dia dessas pessoas na universidade. Entretanto, para além disso, buscávamos disparar aproximações entre essas pessoas, para que elas se reconhecessem entre os seus pares, partilhassem suas vivências, se implicassem, que desejassem estar ali. Enfim, que se constituíssem como um grupo.

Arrisco-me a dizer que o desejo era o principal componente do processo de constituição desse grupo. Ribas (2022, p. 520) aponta que “[...] a produção de desejo só é possível mediante uma articulação especulativa que seja capaz de acolher o potencial inventivo de uma coletividade, e que responda às suas necessidades”. Observamos isso ao longo dos encontros. A adesão foi muito variável entre os participantes. Chegamos a receber no grupo alguns alunos que não continuaram a participar por variados motivos. Lembro-me que no primeiro encontro, um rapaz, autista e aluno da graduação, foi ao grupo, e com muita sinceridade nos disse que estava ali apenas porque sua mãe havia insistido muito para que ele fosse. Mesmo tendo participado das discussões, trazendo questionamentos, se posicionando, ele afirmou que apesar

do encontro ter sido bom e interessante, não se sentiu confortável por estar ali contra a sua vontade. Ele não foi mais a nenhum encontro.

Esse é um exemplo do porquê o desejo em participar do grupo é um componente fundamental nesse processo. Implicar-se no grupo não era uma tarefa fácil para muitos, principalmente para aqueles que tinham dificuldades significativas de ordem interacional. Mesmo assim, muitos desejavam estar ali, mesmo que fosse apenas para “ouvir” as discussões. Como afirmamos no texto, Bakhtin aponta que os signos só aparecem em um terreno interindividual. Portanto, os processos de significação só eram disparados a partir de uma unidade social, onde o *outro* assume uma posição não apenas pela fala, mas também pelo próprio silêncio (Bakhtin, 2010). Então, essas pessoas também estavam implicadas nesse grupo, na circulação dos discursos e nos sentidos que produziam.

O grupo era muito heterogêneo. Apesar das muitas aproximações, todos eram diversos entre si, em seus modos de ser, de falar, de se posicionar, diferentes potencialidades e desafios enfrentados. Diferentes também em seus grupos sociais de raça, classe social, gênero, sexualidade, dentre tantos outros aspectos. Em toda essa heterogeneidade se demarcavam diferentes trajetórias, reverberando em implicações, afinidades, conflitos, diferentes processos de constituição desses participantes. Seres histórico-culturais que encontraram nesse grupo a oportunidade de uma escuta sensível, de acolhimento e, especialmente, de saberem que tudo o que enfrentavam na universidade não eram questões individuais, mas sim, coletivas.

Assim, tecemos análise sobre um grupo que é sustentado pela transversalidade. Segundo Benevides (2009), no grupo, a transversalidade propõe que o processo de constituição da subjetividade tem natureza social e política. “A análise do grupo se situa aquém e além dos problemas de ajustamento de papéis, de transmissão de informações. Buscam-se focos onde se possam inventar novos sentidos, novas falas que se articulem às cadeias do discurso histórico, estético etc.” (Benevides, 2009, p. 113)

Conseguimos organizar e agrupar essas questões em três grandes eixos para compor essa discussão, que consistiram nas categorias de análise: *métodos de ensino e a diversidade dos modos de aprendizagem; fatores sociais e paradigmas entre a invisibilidade e a identidade autista; autismo na vida adulta e os impactos do diagnóstico tardio.*

5.2.1. Métodos de ensino e a diversidade dos modos de aprendizagem

No contexto dos processos de ensino e aprendizagem, partimos de uma problemática que se inicia ainda na escola. Como bem aponta Laplane (2018), crianças e adolescentes com

diagnóstico de autismo vivem sua trajetória escolar marcada por processos normalizadores, corretivos e controladores. A escola tem dificuldades para lidar com a diferença. Por isso, estabelece sistemas homogeneizadores dos modos de funcionar, comunicar, se comportar, bem como estabelece padrões de ensino, aprendizagem e das relações de tolerância com professores e colegas de turma.

Apesar de todas as transformações ao longo dos anos, assim como a escola, a universidade ainda conserva esses padrões. Nesse sentido, principalmente nos primeiros encontros, falas em torno disso eram enunciadas por muitos dos participantes. Na sala de aula, os desafios enfrentados eram muitos, envolvendo inclusive a dominação do saber do professor e de como a aprendizagem se dava. Ademais, um dos principais fatores quando falamos desse contexto é a falta de compreensão de professores e colegas de turma em relação ao espectro autista.

Você fala, a maioria das pessoas não se importa, não buscam aprender e não muda nada, ou se muda, muda para pior. Poucos casos são pessoas que buscam se informar e entender, e mesmo quando você consegue falar das necessidades não significa que ela vai respeitar, porque até agora mesmo informando, falando para o DAIN, as informações sendo repassadas para os professores sobre aquilo que eu não gosto... não mudou absolutamente nada. Tive uma crise esses dias na sala de aula e tive que sair para me regular. Voltei mal, não consegui terminar a atividade. Avisei para o rapaz que tava dando aula que eu não conseguia entrar na sala para terminar. Em vez dele me liberar e passar o visto na atividade... Eu tentei me regular, já tinha feito esse processo sozinha, mas não deu certo. Fiquei meia hora fora da sala e ele ficou sem querer que eu fosse embora, queria que eu fizesse mais coisas, e eu falei, “eu estou em uma crise, eu não consigo fazer isso”. (Artemis. 1º Encontro, 14 de abril de 2023)

Eu já levei um giz na testa porque o professor estava dizendo que eu estava no mundo da lua [...] e aí as pessoas ficaram rindo e tal, e eu particularmente não gosto muito de comentar sobre a questão do autismo e tal, então eu levo na brincadeira, mas essas coisas me incomodam. (Saturnino. 1º Encontro, 14 de abril de 2023)

Alguns são acolhedores, outros não... teve um dia que eu passei mal na sala, e aí eu comecei a chorar, a sentir frio, e eu não sou de sentir frio. E eu comecei a chorar porque eu não sabia comunicar que eu estava passando mal. E aí isso desencadeou uma crise [...] (Cherry. 8º Encontro, 28 de agosto de 2023)

Ele (o professor) fala alto normalmente, o problema é o ruído das outras pessoas, que me confunde. Falando o tempo todo, toda hora, ao mesmo tempo. (Sam. 3º Encontro, 12 de maio de 2023)

A fala de Artemis evoca a dificuldade da maioria dos professores em lidar com aspectos do autismo, bem como eventuais questões envolvendo situações de crise. Mesmo que tenhamos o desejo de romper com o encadeamento de nomenclaturas que denotem processos patológicos, alguns termos foram desenvolvidos a fim de dar nome a esses fenômenos de crise, que são muito comuns no contexto do autismo. Portanto, faz-se importante discorrer sobre elas, não

para naturalizar essas nomenclaturas, mas pelo fato delas existirem para explicar determinados comportamentos que fazem parte da vida dessas pessoas.

No caso de jovens e adultos autistas, segundo Phung (2021), os principais fenômenos de crise se referem ao *burnout*, a *inertia*, o *meltdown* e o *shutdown*. O *burnout* é caracterizado por uma exaustão muito severa, um esgotamento. Já a *inertia* se caracteriza por um estado de “travamento”, como uma incapacidade física de se envolver em atividades. O *meltdown* tem uma característica “explosiva” de colapso, remetendo a uma falta de controle e grande estresse, diferentemente do *shutdown*, que apesar de também se referir a um colapso, é caracterizado pela sensação de desligamento, uma experiência interna acompanhada geralmente por uma dor emocional (Phung, 2021).

Todos esses fenômenos de crise são gerados por diversas situações, como demandas sociais e/ou comunicativas, sobrecargas, constrangimentos e frustrações, estímulos sensoriais – como no caso da fala de Sam em relação aos ruídos – e o *masking*, onde autistas, geralmente de nível 1 (um) de suporte, mascaram os seus comportamentos considerados fora das normas sociais, ou seja, a necessidade constante de manter comportamentos que são considerados apropriados socialmente (Phung, 2021). Na sala de aula essas situações são recorrentes e, como vimos nos enunciados de Artemis, Saturnino, Cherry e Sam, acarretam situações de crise.

Com isso, são disparados muitos desafios dos professores no dia a dia da sala de aula, que não conseguem compreender as características e nem atender às demandas do aluno autista (Olivati; Leite, 2019). Percebemos isso no enunciado de Artemis. Um discurso de descrença nesse processo de compreensão. É possível inferir que, apesar de nunca ter tido dificuldades de aprendizagem, a fala de Artemis remete uma trajetória marcada por muitas incompreensões acerca do seu funcionamento, que mesmo com seu diagnóstico já adulta, continuam a aparecer na universidade.

O discurso de Artemis produziu um sentido para Saturnino. Apesar de Saturnino ter comparecido a poucos encontros, observava que ele e Artemis tinham muitos aspectos em comum: ambos eram nível 1 (um) de suporte, tiveram o seu diagnóstico tardiamente, gostavam muito de estudar, entretanto, tinham uma grande dificuldade na rotina em sala de aula. Saturnino assumiu uma posição responsiva ativa de concordância ao enunciado de Artemis. Como enunciado por ele, passou por uma situação em que um professor jogou um pedaço de giz em sua testa, com a justificativa de que ele estava “no mundo da lua”.

Independentemente de saber ou não que Saturnino era autista, o ato do professor ao jogar o giz reflete as relações de poder na sala de aula, da normalização, dos processos corretivos e controladores que Laplane (2018) nos aponta. Além disso, o não saber lidar com

as situações de crise, seja ela qual for, provoca muitas vezes a presença de comportamentos considerados antiéticos, arrogantes ou agressivos por parte dos professores (Olivati; Leite, 2019), gerando situações institucionais muito controversas.

Na fala de Cherry, observamos também os impactos da situação de crise, e seu discurso sobre só alguns acolherem. O uso do “acolher” nesse dia me chamou muito a atenção. Afinal, o que seria esse acolher para Cherry? Que força social essa palavra demarcava? Que processo de significação esse signo era constituído? Automaticamente, lembro-me de uma fala de Suzi, outra das nossas alunas autistas participantes do grupo, nesse mesmo encontro, dentro desse mesmo contexto. Suzi tinha uma história de vida muito difícil. Um longo caminho marcado por estigmas, preconceitos, machismo e violência doméstica, vulnerabilidade socioeconômica, a sobrecarga materna, e na universidade também enfrentava os seus desafios. Mesmo com tantas lutas, Suzi falava sobre o amor.

Tá muito longe, professora. Falta muito. Mas falta também muito amor. Eu sempre digo que o amor é tudo. Se você pega o aluno e tenta conversar com ele... agora se eu chego e digo que estou com um problema e você passa mil e quinhentas coisas para ler... aí é complicado, como é que eu vou ler e ao mesmo tempo montar minhas estratégias? É como se eu fosse a minha própria professora. (Suzi. 1º Encontro, 14 de abril de 2023)

Acredito que o uso da palavra “acolher” de Cherry e de “amor” de Suzi provocavam um mesmo sentido. O sentido do cuidado, do comprometimento, da ética, da comunicação, da coletividade. Como hooks (2021, p. 45) afirma, “[...] entender o amor como ‘a vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa’”. O espiritual aqui é tido como uma espécie de força vital. É nesse significado que o “acolher” de Cherry e o “amor” de Suzi se constituem, que produzem um sentido.

Ainda no contexto dos processos de ensino e aprendizagem, um outro fator importante é em relação aos modos de ensino muito fixados, em contrapartida, era notória a diversidade nos modos de aprender dos alunos.

Eu aprendo muito mais sozinha porque eu sou autodidata, e aí acaba que muitos professores dão falta em mim por eu não ir, mas é porque às vezes eu não aprendo nada na sala de aula. E às vezes o professor, mesmo você falando, eles não modificam sua didática para que seja mais atrativa para a gente, para que a gente aprenda na sala de aula. Aí você fica entre uma faca de dois gumes: eu vou para a aula e não aprendo o assunto, ou fico em casa? (Artemis. 1º Encontro, 14 de abril de 2023)

Isso é muito desgastante. Você ter que estar na sala de aula porque você tem que estar presente, mas você não aprende na sala, você aprende em casa, aí você tem que estudar duas vezes, você tem que fazer o seu estudo, e estar presente em um lugar que você não aprende... (Saturnino. 1º Encontro, 14 de abril de 2023)

Eu tenho um único professor que deixa livre, eu só vou para as aulas práticas, e a teoria ele passa os vídeos e atividades, se eu não conseguir fazer a prova eu posso fazer em um outro dia [...] foi o único professor que foi assim aceitável e que é super preocupado, porque ele tem outros alunos com deficiência, e foi o que eu mais me saí bem das matérias, me senti confortável para ir todos os dias, porque ele deixa o aluno confortável, principalmente os alunos neurodivergentes dele, e aí a gente fica horas na sala de aula muitas vezes conversando sobre coisas além, extrapolando sobre a área de neurociência e do que é do assunto, porque ele vai vagando e a gente vai junto. (Artemis. 1º Encontro, 14 de abril de 2023)

Isso era algo que Artemis e Saturnino também tinham em comum. Para ambos, a presença em sala de aula não validava a aprendizagem. É possível perceber em seus enunciados que o “aprender em casa” ou o “ficar em casa” significavam como os seus modos de aprendizagem funcionavam de forma individualizada, sem a necessidade do professor. Essa questão corrobora com o que foi apontado por Olivati e Leite (2019), onde no estudo das autoras, alguns participantes também afirmavam que faziam as disciplinas, mas que não aprendiam, fazendo-as apenas por cumprimento das regras, ou seja, de uma forma mecânica.

Para outros participantes, a presença em sala de aula culminava também em dificuldades organizacionais e atencionais. Um dos nossos participantes, Kapuca, era calouro na universidade. Ele teve muitas dificuldades em lidar com a dinâmica da universidade, com os modos de ensino que são diferentes da escola em que estava ambientado, e em administrar os estudos e a vida acadêmica. Por esses motivos, Kapuca precisou passar por um processo de adaptação muito intenso, necessitando de diversas ações de acompanhamento individual do grupo. Por muitas vezes, ele nos relatava que queria desistir.

Kapuca tinha dificuldades sociocomunicativas muito evidentes, e isso dificultava ainda mais o seu processo na universidade. Violet o auxiliou muito a conseguir lidar com isso. A relação dialógica entre eles foi demarcada nesse contexto social, que ela também já tinha enfrentado.

Eu queria desistir [...] porque eu não tinha chances de tentar fazer as atividades [...] quando eu estava estressado, eu escutava música [...] o professor era normal, ele só passava slides, só passa slides toda hora [...] (Kapuca. 7º Encontro, 11 de agosto de 2023)

Provavelmente as nossas dificuldades que envolvem nossa permanência aqui elas ferem a nossa autoestima, então desistir seria uma possibilidade, mas já que é o seu começo, Kapuca, você poderia começar a pensar quais são as possibilidades de permanência, o que é que pode te ajudar. Talvez não tenha dado tempo de você conhecer todas essas estratégias. E aprender a estudar é uma coisa que todo estudante passa quando entra na universidade, mesmo as pessoas não autistas, porque é um estudo diferente, não tem por exemplo uma sequência didática nem mesmo em relação aos materiais como os livros da escola, então você precisa ser muito autônomo para estudar e entender as coisas. É muito complicado. (Violet. 7º Encontro, 11 de agosto de 2023)

Além do suporte no grupo de discussão, Kapuca tinha um fator muito favorável à sua inclusão e adaptação na universidade: o apoio das pessoas do seu curso, envolvendo a coordenação, os professores e os colegas de turma. Todos se mostravam interessados em contribuir para que Kapuca conseguisse lidar com a nova vida acadêmica. Nós chegamos a realizar trabalhos colaborativos muito interessantes com essas pessoas. A que mais nos marcou foi a roda de conversa com os colegas de turma, que foi solicitada por eles próprios, a fim de compreenderem mais sobre o espectro e como poderiam ajudar nos processos de inclusão. Nessa roda de conversa, participamos eu, Erica, Louise e Lucas, o próprio Kapuca participou, além de Sam e Violet.

Essa experiência que tivemos com Kapuca reafirma a potência dos sentimentos de atenção, cuidado e sensibilidade. Ou como diriam Suzi e Cherry, o amor e o acolhimento. Sem dúvidas, esse fator foi essencial para que Kapuca não desistisse, mesmo diante das suas dificuldades em lidar com os métodos de ensino dos professores na universidade, em lidar com a vida acadêmica, e a emergência em constituir novos modos de aprendizagem e organização dos estudos. Isso corrobora com Oliveira, Santiago e Teixeira (2022), que afirmam como as relações com professores e colegas, a partir dos sentimentos de envolvimento e colaboração, podem contribuir no processo de formação de alunos autistas na universidade.

Infelizmente, nem todos conseguem contar com esse mesmo apoio. Lembro-me de uma fala de Sam em um dos encontros, relatando sobre as suas dificuldades em se adaptar à rotina da universidade no início de sua trajetória no Ensino Superior.

Quando eu entrei na UFS, eu tive que trancar duas vezes, porque eu não estava conseguindo lidar com a universidade. Tanto que agora eu tô como pré-jubilada, só que eu já entrei com o processo para aumentar, porque só faltam quatro matérias para eu terminar, então eu acho que consigo [...] era muita informação pra mim. (Sam. 9º Encontro, 22 de setembro de 2023)

Além disso, um fato importante enunciado por Suzi consistia na diferença dos processos de inclusão nas diferentes áreas de ensino da universidade. Suzi era de um curso das Ciências Exatas. No dia a dia da universidade, é visível que as Ciências Exatas e as Ciências da Saúde se configuram como áreas muito homogeneizadoras, mais do que as Ciências Humanas e as Ciências Sociais. Dessa maneira, na sua vivência no curso, Suzi denotava em sua fala como os professores da sua área não conseguiam lidar com o espectro. Essa fala demarca um contexto histórico e social nesse campo.

Eu tô tentando não chamar a atenção pra mim. Porque ainda tem essa, se eu chamar a atenção pra mim eu sou prejudicada [...] acho que aqui eu tô podendo falar porque acho que vocês passam o que eu passo. Então assim, hoje em dia, eu vejo que tem vocês para falar por mim, tem vocês para sentir o que eu também estou sentindo, mas assim, agora é hora da gente montar nossas estratégias, hora da gente mostrar aos professores, até porque aqui nem todos os professores são professores, são engenheiros com graduação, então a gente nem está falando de pessoas licenciadas [...] quem é da área de exatas deve estar sofrendo muito mais. O pessoal de cálculo é assim, parece que eles veem o neuroatípico ou o autista como um bicho. (Suzi. 1º Encontro, 14 de abril de 2023)

É evidente o quanto a entrada na universidade exige uma adequação aos processos de ensino e aprendizagem. Esses processos são muito diferentes do que são tidos na escola. A trajetória de jovens e adultos autistas, mesmo os que tiveram o seu diagnóstico na infância ou aqueles que tiveram tardiamente, enfrentam inúmeras situações desafiadoras, em virtude das marcas normalizadoras da universidade em seus modos de ensinar e de exigir ou tolerar os diversos modos de aprendizagem dos alunos. Contudo, é possível acreditar em melhores experiências para essas pessoas, especialmente quando se pode contar com o apoio de professores e colegas de turma, a partir de processos colaborativos, engajados nos processos de inclusão.

5.2.2. Fatores sociais e paradigmas entre a invisibilidade e a identidade autista

Os fatores sociais são uma questão de discussão essencial no contexto do autismo. No Ensino Superior, isolamento, solidão, dificuldades em fazer amigos ou compor grupos, muitas vezes associadas a dificuldades nos aspectos linguísticos, são complicadores sociais comumente descritos na literatura (Evans et al., 2023; Olivati; Leite, 2019). No grupo de discussão, tais questões também eram evidentes nos discursos dos participantes.

Eu acredito que tenham dificuldades de socialização e comunicação, até porque faz parte dos critérios e essas coisas, mas uma das coisas que mais me afetam são minha falta de motivação para estar sempre socializando. Então meu desejo de ficar sozinha geralmente faz com que as pessoas entendam que “ah, então não vamos chamar ela para a praia, não vamos chamar ela pra esse grupo, porque ela nunca aceita, ela sempre desmarca na hora” e isso vira uma característica, fica marcado no social, principalmente agora na universidade isso é mais perceptível pra mim também. (Violet. 6º Encontro, 24 de julho de 2023)

Eu tenho dificuldade de me encaixar com as pessoas, porque realmente, a minha turma se dividiu mesmo, se dividiu, dividiu bem feio, bem feio mesmo, no meu curso. (Matemático. 9º Encontro, 22 de setembro de 2023)

Eu evito socializar porque eu me forço a fazer o que as pessoas esperam que eu faça. Por exemplo, eu tenho problema com calor, eu não gosto da textura do sol na minha pele, então eu evito abraços e essas coisas. Já aconteceu lá na DAIN que um rapaz veio me abraçar, mas eu recuei, foi instintivo, e aí são colocados comentários como

“nossa, você tá com nojo de mim? Me abraça...” e aí você se força a fazer coisas que as pessoas esperam que você faça. (Saturnino. 1º Encontro, 14 de abril de 2023)

Violet, Matemático e Saturnino remetem aos fatores sociais como grandes desafios. Entretanto, é possível perceber que, nas vivências de cada um, esses desafios se constituem de formas diferentes.

Em sua fala, Violet demarca uma preferência por estar sozinha, devido a uma falta de motivação para a socialização. Observamos que essa preferência reverbera em sentidos para as pessoas do seu ciclo social. Ela conta que as pessoas percebem as suas recusas a esses momentos, o que interfere em uma marcação característica de Violet. É interessante quando ela nos conta sobre sua autopercepção em relação a essas dificuldades, que ficaram mais evidentes na universidade. Sem dúvidas, o Ensino Superior exige formas de socialização e comunicação mais elaboradas, tendo em vista a necessidade mais ativa do aluno ao decorrer da construção de sua vida acadêmica (Evans et al., 2023).

Matemático, por sua vez, apresentava um cenário diferente. Apesar de suas dificuldades sociais e linguísticas/comunicativas, ele tinha desejo em construir amizades. Em um curso das Ciências Exatas, Matemático relata os conflitos e afastamentos existentes em sua turma. Portanto, além das suas dificuldades, estava imerso nessa situação de tensão nas relações sociais de seus colegas, sendo ainda mais difícil constituir amizades. Assim, estar e sentir-se sozinho não era uma escolha ou preferência de Matemático, mas sim, uma consequência para além de suas dificuldades: uma consequência de como essas relações se constituíam nesse espaço em que ele estava. Como ele próprio diz, não conseguia se “encaixar” com pessoas. O uso dessa palavra remetia a um significado. Encaixar, nesse caso, estava intimamente ligado a como circulavam essas formas de ser e de estar nesse espaço, ou seja, à concepção de construção dessas relações.

Lembro-me que quando nos deparamos com essa questão de Matemático, ficamos com muita vontade de auxiliá-lo nessa questão, e ajudá-lo a construir essas relações. Afinal, mesmo diante das suas dificuldades, interagir com amigos e ter experiências sociais significativas são práticas muito valiosas para adultos autistas (Bittencourt; Fumes, 2020). Mais uma vez, ressaltamos aqui sobre a importância do desejo. Matemático tinha o desejo de construir essas relações de amizade e parceria.

Já Saturnino enfrentava o peso de cumprir às normas sociais, tão fortemente instituídas em nossa sociedade. Por esse motivo, preferia evitar amizades e interações para não precisar se forçar a cumprir essas normas. Sabemos que esforçar-se para se encaixar nos diversos cenários sociais do dia a dia são situações de muito desgaste e estresse para pessoas autistas, o que não

se torna diferente no Ensino Superior. Isso acaba gerando um sofrimento emocional considerável, devido a autocobrança de atender às demandas sociais na universidade (Davidson; DiClemente; Hilvert, 2023).

Eu acho que sempre vale a pena investir em atividades de qualidade de vida, socialização e lazer para pessoas como a gente, porque a gente escolhe quando não precisamos daquilo, quando não podemos ou quando não queremos, mas tem aqueles momentos que a gente precisa e as pessoas não estão lá colaborando, porque também a gente não passou por esse processo de criar vínculos, então se a gente não conseguiu passar por esse processo é difícil que as pessoas entendam que a gente precisa deles. (Violet. 6º Encontro, 24 de julho de 2023)

O estudo de Davidson, DiClemente e Hilvert (2023) relata sobre o sentimento de alunos autistas em relação às atividades desenvolvidas no campus da universidade serem mais acessíveis a alunos neurotípicos. No nosso grupo, ao tempo em que eram enunciadas as dificuldades, também eram enunciadas estratégias para lidar com elas. Violet por vezes convidou os participantes do grupo a se engajarem em atividades sociais da universidade, inclusive de um projeto de dança que fazia parte, que priorizava alunos autistas da instituição que desejassem participar.

Para além das atividades desenvolvidas na universidade, o nosso grupo se constituía como um espaço para a constituição dessas relações sociais. Por muitas vezes ouvi de alguns participantes sobre o grupo ser um espaço em que poderiam ser eles mesmos. Que poderiam agir como quisessem com seus corpos, falar o que desejassem sem o receio de julgamentos, terem o contato direto com os seus pares. Muitos deles já se conheciam através de redes sociais ou de grupos no *WhatsApp*, porém, ainda não tinham tido a oportunidade de estabelecer essas conexões de modos concretos, pessoalmente.

Aqui retomamos a teoria histórico-cultural. Vigotski nos aponta a compreensão do indivíduo como um ser histórico e cultural, com a premissa de que esses componentes são essenciais no desenvolvimento do psiquismo, a partir da relação do indivíduo com o meio (Vigotski, 2007).

Por tanto, no grupo, relações se construíram, se intensificaram, e despertaram o desejo em se constituir em outros espaços através da socialização. Uma das nossas participantes, Emily, tinha características muito semelhantes à de Matemático. Ela apresentava questões sociais e linguísticas/comunicativas muito significativas, porém, tinha muito desejo em fazer amizades. Por muitas vezes, no seu discurso, percebíamos o quanto esse desejo era pertinente na vida de Emily, ao decorrer de toda a sua trajetória, e se mantinha agora na universidade. Mesmo com os desafios, Emily mantinha o desejo pela parceria e pela coletividade.

Eu quero compartilhar sobre a comunicação e a interação com as pessoas autistas, ou talvez com as pessoas com deficiência, assim, com as pessoas em geral. Entendi sobre ajudar uns com os outros, principalmente com as pessoas autistas que às vezes estão precisando de alguma ajuda em alguma coisa, com os deveres, com os trabalhos... conhecer vários lugares e fazer amizade com pessoas autistas ou também com pessoas normais. (Emily. 2º Encontro, 28 de abril de 2023)

O enunciado de Emily produziu um sentido para Hiago. Remeteu para ele a sua própria história. Sem dúvidas, a construção de amizades é essencial nesse contexto, pois consiste em estabelecer redes de apoio. Acreditamos como Evans et al. (2023) que, apesar das complexidades da socialização, constituir amizades é fundamental para o bem-estar geral do adulto autista na universidade, pois, contribui para o seu desenvolvimento emocional, social, cognitivo e psíquico.

Desde quando eu vi ela, eu me vi muito nela. Eu olhei nela e me senti eu ali, não sei por quê. A energia dela me lembra muito eu. Por isso que eu tô assim muito colado com ela, ela me passa uma energia boa, ela é muito na dela, eu não sou quieto, mas eu já fui muito quieto, muito recluso, muito na minha... então quando eu vejo pessoas assim eu me sinto muito tocado [...] eu mal conheço ela, mas já tenho muito orgulho dela. E eu quero ser amigo dela, sempre quis ser amigo dela, desde o início. (Hiago. 2º Encontro, 28 de abril de 2023)

Contudo, para além das dificuldades sociais e/ou comunicativas, um debate muito importante que surgiu nos encontros foi sobre a identidade e a invisibilidade da pessoa autista. Na heterogeneidade do nosso grupo notávamos as diferenças de concepção sobre o que é ser autista, que se materializavam nas entrelinhas dos enunciados e seus gêneros discursivos nos encontros do grupo de discussão. Como apresentado na introdução, as transformações ocorridas ao longo das décadas no campo de estudos sobre o autismo fizeram nascer novas perspectivas, especialmente, a neurodiversidade. A perspectiva carrega, dentre tantos aspectos, o fator identitário como fundamental na vivência da pessoa autista (Wuo; Brito, 2023).

Margô, uma de nossas participantes, era ativista da neurodiversidade.

Não é fácil para mim me apresentar como autista. Eu tinha medo de sair com esse crachá. Eu pensei muito antes de fazer esse crachá. E eu sou professora né, e eu me peguei naquela situação de não ter vergonha de me identificar como mulher, como nordestina, como professora, como pessoa LGBT, por que eu vou ter essa vergonha de assumir o meu lugar como autista? Eu sei que às vezes parecem nomes demais, mas se a gente não tiver um nome, a gente não tem contra o que lutar e pelo que lutar. E eu só comecei a ter coragem de falar sobre o meu diagnóstico quando eu comecei a me reconhecer entre os meus pares. (Margô. 1º Encontro, 14 de abril de 2023)

A fala de Margô demarcava um processo de empoderamento em relação a se assumir como autista. Ela teve o seu diagnóstico apenas com 31 anos. É possível inferir em seu discurso

que seu papel de ativismo em relação ao autismo surgiu pela necessidade de um processo de ressignificação de si mesma, em uma construção de sua própria identidade autista, que como dizem Bliacheris e Hernandez (2024), partia da consciência política em lutar contra o capacitismo, os estigmas, reivindicando pautas e lutando por direitos. Percebemos no seu enunciado que suas lutas compreendiam aos contextos de sua trajetória, ao que ela enfrentou, inclusive, articulando com seu gênero, sua sexualidade, sua profissão e sua origem.

Os enunciados de Margô sempre eram marcados por esse sentido político. Não era difícil observar o encadeamento entre eles, que reverberavam em suas experiências de vida e ideologias.

Muitas coisas pelas quais a gente tá lutando agora a gente não vai colher. Provavelmente quem vai colher esses frutos pelo que estamos lutando agora são as próximas gerações. Porque o nosso recorte histórico é esse. (Margô. 1º Encontro, 14 de abril de 2023)

Entretanto, respaldados em Bakhtin (2010), apontamos que suas expressões semióticas exteriores produziam sentidos diferentes entre os participantes, a partir das relações dialógicas.

No encontro seguinte, a posição responsiva ativa de Hiago nos chamou a atenção. Ela demarcava a interrelação semiótica do que Margô havia enunciado no encontro anterior.

Às vezes eu não acho que o meu lugar de fala seja como autista. Talvez Margô não me ache certo disso, talvez isso seja problemático. Mas às vezes eu não acho que o meu lugar de fala seja como autista porque eu vejo que o sistema não nos favorece. Quando a gente se coloca como autista no meio do povo, o povo acha que pode usar a gente como um termo de superação, sendo que a gente não quer se ver como um termo de superação. Eles usam a gente como se a gente dependesse deles, e a gente não depende deles. Muitas vezes levam a gente para uma palestra parecendo que é uma doação levar a gente para uma palestra, e é algo que a gente deveria participar sem cobrar, ser chamado, por que quantos jovens autistas conseguem falar sobre os problemas sociais? Quantos conseguem ter consciência de classe? Conseguem ter consciências filosóficas sobre a vida? Quantos? (Hiago. 2º Encontro, 28 de abril de 2023)

Percebemos que a responsividade ativa de Hiago correspondia a uma discordância do discurso de Margô. Nessa posição de Hiago, foi possível perceber que suas experiências de vida, sua história e o seu contexto constituíam outras lutas. Esse foi um fato disparador ao discutirmos sobre a neurodiversidade. Como apontamos no capítulo introdutório, o movimento é carregado por muitas controvérsias, justificadas exatamente sobre isso: as diferentes pessoas, diferentes experiências de vida, que culminava em diferentes razões sobre o que lutar.

Para permear essa discussão, utilizaremos como exemplo a questão do uso do crachá de autista. Em um encontro após o período de férias da universidade, conversávamos sobre

como tinha sido esse período, o que tinham feito e como estavam. Animada, Emily contava sobre os passeios que fez, as provas de proficiência que participou, e que tinha solicitado um crachá com sua identificação de autista e iria buscá-lo naquela semana. Novamente, Hiago colocou-se na posição de responsividade. Cabe lembrar que os dois tinham constituído uma relação de amizade no decorrer dos encontros, gerada especialmente a partir de suas realidades sociais.

Emily, você tá muito animada para esse crachá... eu não quero te deixar triste, sabe?! Mas é porque a partir do momento que você usa o crachá você vira atração, você vira o centro das atenções. Eu digo isso porque eu tava usando, e é muito desconfortável. É só um conselho meu [...] tem gente que nem sabe o que significa o quebra-cabeça, o símbolo do infinito. E você percebe a diferença de como as pessoas falam com você, porque alguns professores vão falar com uma voz baixa, dócil, como se você fosse uma criança, ou com um olhar de pena. (Hiago. 4º Encontro, 16 de junho de 2023)

O que Hiago tinha enunciado refletia os muitos preconceitos e situações capacitistas em relação ao espectro quando você se identifica como autista na universidade. Isso corrobora com diversos estudos que relatam a preferência de muitos autistas em preferirem estar em uma situação de invisibilidade sobre o seu diagnóstico (Oliveira; Abreu, 2019; Davidson; DiClemente; Hilvert, 2023). Essa escolha por não se identificar como autista para professores e colegas de turma na universidade vai de encontro ao ativismo identitário pregado pela neurodiversidade.

No grupo, não tomávamos posição, nem defendíamos um “lado”. Sempre acreditamos que a heterogeneidade do grupo compunha a diversidade de olhares a muitas situações trazidas por eles nos encontros. Lembro-me que ainda no primeiro encontro, Rosana teve uma fala muito assertiva em relação a essa questão, no intuito de provocar qual era esse entendimento sobre a identidade. Ela falava sobre os espaços e as relações que permitiam que essas questões aparecessem.

Para a gente falar de identidade a gente precisa assumir um lugar, né? E não estou dizendo aqui que somos obrigados ou não. Estou falando que isso é um princípio, a gente não fala que é alguma coisa só para “ah, chamar a atenção”. E aí eu fico me perguntando assim né, se não sabem, não é por responsabilidade de vocês apenas. Estamos falando de um grupo que não permitiu que essas diferenças aparecessem. Então existe um contexto, um cenário que não permitiu isso. A gente é o que as relações permitem. (Rosana. 1º Encontro, 14 de abril de 2023)

Diante da réplica de Hiago, mediei a questão perguntando a Emily o que a tinha motivado a fazer o crachá. Ela respondeu que sua intenção era que o uso do crachá contribuísse na visibilidade ao seu diagnóstico, e que isso ajudasse nos processos de inclusão.

Eu queria fazer o crachá para a pessoa saber que eu sou autista. É porque, como você falou, tem gente que não enxerga os significados. (Emily. 4º Encontro, 16 de junho de 2023)

O uso do crachá correspondia a uma identificação social. Se levarmos em conta a neurodiversidade, isso não deixa de ser um fator importante para o movimento, consistindo em uma ação política de ativismo. Porém, o crachá correspondia a um objeto simbólico que provocava uma multiplicidade de significações para os participantes, constituindo o que Bakhtin aponta como a polissemia. Isso significa dizer que o uso do crachá reverberava em diferentes produções de sentido, tendo em vista aqueles que escutaram o enunciado de Emily, suas realidades sociais, históricas e culturais.

Parece ser bom mesmo, mas eu nunca, que assim, eu me lembre, que eu lembre eu nunca usei esse crachá. É porque eu não tenho vontade mesmo de usar, mas parece que é gosto. Para as pessoas não acharem estranho assim, o seu comportamento, para não parecer tão ruim o comportar da pessoa também. (Matemático. 4º Encontro, 16 de junho de 2023)

Eu concordo assim com a questão da existência do crachá por vários motivos. Porque, por exemplo, para identificar, por exemplo, se a pessoa quer ser atendida de forma preferencial, é uma forma de identificação, como também pode, por exemplo, quando a pessoa não está com comportamentos que são bem-vistos pela sociedade, aquele crachá ajudaria a dar uma direção do porquê a pessoa ter aquilo. Dito isso, eu não usaria qualquer crachá, eu esperaria uma identificação que seja nacional, inclusive determinado por lei, porque sem uma proteção legal pode acontecer essas coisas que Hiago tá falando, essas coisas, de capacitismo mesmo. (Rafael. 4º Encontro, 16 de junho de 2023)

Afinal, por que a questão de um crachá implicava em tantas questões? O que isso significava?

Arrisco-me a fazer uma análise sobre isso. Desde os primeiros contatos com essas pessoas, era surpreendente ver a diversidade entre elas, e quais eram os desafios que elas enfrentavam em seu dia a dia. Uma grande questão que provocava essa análise era a variação das pessoas em seus níveis de suporte. No grupo, tinham pessoas no nível 1 (um) de suporte e no nível 2 (dois) de suporte, ou seja, pessoas que precisavam de pouco suporte nas suas atividades do dia a dia, e pessoas que precisavam de um suporte mais substancial, respectivamente.

Era perceptível que as razões pelo que lutar dessas pessoas eram diferentes. Por exemplo, enquanto para alguns a luta consistia na construção identitária, nos atributos políticos, e na constituição de um ativismo significativo de autistas perante a universidade e a sociedade, a luta de outros eram questões de outra ordem, como conseguir permanecer na sala de aula

devido a dificuldades sensoriais, organizacionais ou atencionais, conseguir estudar, ir e vir a diversos lugares do campus, construir redes de apoio através de amizades, além daqueles que enfrentavam dificuldades de ordem intelectual.

Isso implica dizer que não há como deslegitimar as lutas entre as diferentes pessoas. Porém, são realidades totalmente heterogêneas, que refletem diferentes lutas e preferências entre a invisibilidade e a identidade autista, bem como nas produções de sentidos que essas questões acarretam. Todos necessitam de processos de inclusão que partam da concepção de equidade, que garantam uma educação inclusiva no ambiente acadêmico, levando em consideração a multiplicidade de demandas entre as pessoas autistas.

Ademais, uma outra questão importante se faz nos recortes sociais em que essas pessoas estão inseridas. Raças, etnias, gêneros, sexualidade, classes sociais, religiões, dentre tantos outros aspectos importantes quando falamos na diversidade dos modos de se constituir em uma sociedade, e nesse caso, na universidade.

Eu sou espelho de uma sociedade que tá lá na comunidade carente, no gueto, que não vai chegar nem onde eu cheguei, na faculdade. Então, por isso que eu me sinto bem aqui, mas aqui ainda está faltando muito. (Suzi. 1º Encontro, 14 de abril de 2023)

São poucas as coisas que validam as pessoas que são diferentes, principalmente se você já é autista e você é gay ao mesmo tempo, e você tem dificuldade, você se sente um peixe fora d'água na escola e tal, e as coisas que os outros veem como positivas de quem você é, de você ser autista, são as únicas coisas que te validam. E eu conheço algumas pessoas que conversam comigo, e que estão em busca desse diagnóstico, “ah, eu sou lésbica e eu acho que sou autista, e eu tô sempre com a minha cabeça a mil, eu me envolvo em um milhão de coisas, eu quero ser perfeito em tudo, quero explorar minhas altas habilidades ao máximo, porque é a única coisa que me valida socialmente, e se eu for “só” autista e eu não tiver o que os outros acham que é positivo eu não sou uma pessoa que merece estar...” eu já passei muito por isso, e é muito ruim você tentar se encaixar. (Ayla. 7º Encontro, 11 de agosto de 2023)

Eu me considero um pobre com algumas posses. Televisão, microondas. É... minha mãe não fez universidade. (Matemático. 8º Encontro, 28 de agosto de 2023)

Percebemos nas falas de Ayla, de Suzi e de Matemático as marcas desses diferentes recortes sociais. Evocamos a interseccionalidade ao âmbito do autismo, na ideia de que “[...] os corpos dessas pessoas são inseparáveis de suas dimensões socioculturais, em cujo sentido encontramos camadas sobrepostas de complexidade em que se materializam também questões de gênero, raça, etnia e classe social”. (Freitas; Santos, 2021, p. 3).

É inegável que os fatores sociais são imprescindíveis na discussão sobre o autismo no contexto do Ensino Superior. Assim como a escola, a universidade compõe um importante espaço de significação para a construção do indivíduo. É nela em que muitos autistas começam

a tomar consciência de suas questões sociais, justamente pelas demandas que a vida acadêmica gera não só nos aspectos de ensino e aprendizagem, mas na constituição das relações sociais.

Sem dúvidas, o senso de coletividade é fundamental em torno desse processo. No grupo, diversas vezes surpreendeu-nos o fato dos alunos participantes enxergarem nos encontros oportunidades sociais de escuta e de diálogo uns com os outros, na partilha das vivências, no reconhecimento entre os pares, e nos sentidos que eram produzidos a partir desses momentos. Portanto, não há como desmembrar a importância do social em torno do contexto da pessoa autista na universidade, tendo em vista que os vínculos tecidos nesse espaço disparam modos de constituir-se como sujeito, a partir do senso coletivo.

5.2.3. Autismo na vida adulta e os impactos do diagnóstico tardio

Quando nos propomos ao trabalho com esse grupo de discussão, nos surpreendemos com a realidade que nos deparamos. Como foi dito no capítulo introdutório, os projetos de pesquisa do GEPELC no contexto educacional sempre giraram em torno da Educação Básica. Portanto, era tudo muito novo para nós. Nos vimos implicados em um cenário de descobertas e de novas formas de compreender o espectro. Conhecer as problemáticas em torno do autismo na vida adulta e, especialmente, os impactos daquelas pessoas que só receberam o seu diagnóstico tardiamente, ou seja, já adultos, e as suas implicações no Ensino Superior. Tem sido crescente a produção de pesquisas em torno da investigação acerca do autismo na vida adulta, especialmente no que se refere ao diagnóstico tardio.

No grupo, dos 15 (quinze) alunos participantes, 9 (nove) receberam o diagnóstico tardiamente. Desde o primeiro encontro, ouvíamos uma circulação de discursos que remetia a sentimento de alívio por finalmente receber uma justificativa dos seus funcionamentos, da sensação de serem diferentes do mundo ao seu redor. Nalin et al. (2022) afirmam que a falta do diagnóstico realmente provoca sentimentos de culpa por conta da diferença, como também gera dificuldades quanto à construção das relações. Isso nos instigou a conhecer mais profundamente o entorno dessa questão.

A sensação que eu tenho é que eu passei a minha vida inteira em coma e que eu acordei depois do meu diagnóstico [...] Se tem uma única vantagem do diagnóstico tardio é a gente não crescer com o estigma de ser uma “criança especial”. Só. Mas fora isso, a gente aprende o que a gente aprendeu na força do ódio, sofrendo, sendo discriminado, tendo uma crise na sala de aula, passando mal, se urinando, ouvindo que a gente é fresca, histérica, mal-educado, e se culpando por isso, o que é pior. (Margô. 1º Encontro, 14 de abril de 2023)

O enunciado de Margô retrata uma trajetória de vida de incompreensões sobre si mesma, mas também considerações em relação ao estigma. O seu discurso carregava o que Goffman (1981, p. 2) definiu como “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”, demarcando uma interrelação entre atributos e estereótipos no contexto histórico-cultural. Diagnósticos e tratamentos equivocados ao longo da vida, a influência das comorbidades e o sofrimento psíquico são fatores de discussão em torno dessas questões (Ronzani et al., 2023; Nalin et al., 2022; Oliveira; Maia, 2022).

Por mais de um ano eu passei sem ter contato com nenhum autista, decidida com toda a certeza de que eu não ia falar sobre o meu diagnóstico para ninguém, como se eu tivesse recebido um diagnóstico de uma doença bizarra. Eu morria de vergonha. Eu pensava, “eu não posso falar para ninguém, agora é que todo mundo vai dizer mesmo que por isso que ela é doida, por isso que ela é histérica, por isso que ela sempre foi explosiva com todo mundo”. Eu pensei que eu ia estar dando combustível para as pessoas justificarem o pensamento que tinham sobre mim. Mas quando eu comecei a conhecer outros autistas, principalmente pessoalmente, fisicamente os daqui, foi quando eu comecei a ter noção dessa construção coletiva. Porque uma coisa é eu me defender sozinha, outra coisa é eu assumir um compromisso coletivo e pensar: porra, quando Hiago tiver a minha idade ele não vai passar pelo que passei, quando Artemis tiver a minha idade ela não vai passar pelo que passei. (Margô. 1º Encontro, 14 de abril de 2023)

Na universidade, Margô e muitos outros alunos participantes do grupo se deparavam com questionamentos do tipo: “mas você não tem cara de autista”, “mas você fala tão bem”, “mas você sabe inglês”, “mas você é tão inteligente”. Esses eram apenas alguns dos discursos enraizados na comunidade acadêmica. Afinal de contas, o que significava “ter cara” de autista? Os atributos e estereótipos atribuídos a essas pessoas eram desafios diários para se lidar no dia a dia da universidade (Araujo; Silva; Zanon, 2023).

Um de nossos participantes, Ayla, recebeu o seu diagnóstico poucos dias antes de começar a participar do grupo de discussão. Ele relatava o quanto ele não compreendia muitas dificuldades que enfrentava desde a infância, como problemas com o sono e pensamentos muito acelerados. Sam também apresentava problemas em relação ao sono, apesar da questão social ser o seu grande desafio.

Tem pouco tempo que eu tenho o diagnóstico, e eu tenho muita dificuldade de me perceber, eu acho. E aí eu comecei a ver assim, muitas coisas que eu fazia e que eu comecei a atribuir ao autismo, mas outras coisas que eu não atribuía ao autismo [...] os meus problemas com o sono, que eu nunca entendi o porquê e sempre foram muito graves, já teve época de eu dormir dia sim dia não, dormir às sete horas da noite, dormir cinco da manhã, e o que mais tá me chateando quanto a isso hoje é a paralisia do sono que eu tenho quase sempre, e eu só consigo dormir com o despertador, porque me ajuda a me mover quando eu acordo, porque senão eu passo um tempo paralisado, e aí se eu desregular meu sono eu tenho isso todo dia, e eu tenho muito medo disso. Outra coisa que eu acho que também está relacionada ao autismo é a velocidade dos

meus pensamentos. Não que todo autista seja assim, mas a minha cabeça funciona muito rápido, e isso me gera muita ansiedade, eu nunca consigo ficar parado também, e eu tenho que estar focando nas coisas porque eu me interesso por tudo, faço tudo e fico sobrecarregado fácil... mas eu ainda não sei o que eu quero. (Ayla. 9º Encontro, 22 de setembro de 2023)

Eu não tenho problema em dormir, mas eu tenho problema em continuar dormindo. Eu acordo a madrugada toda. Tanto que a psiquiatra passou um remédio não para dormir, mas para eu relaxar e tal, para ver se ajudava a continuar o meu sono. Além disso, falar com pessoas, para mim, é uma das coisas mais difíceis que tem. Pessoas novas, pessoas conhecidas, ou pessoas fora do núcleo familiar. Estar aqui para mim é muita coisa, tanto que a minha mãe me parabenizou por isso, para sempre que eu puder eu vim [...] eu acho que esse dinamismo social, essa coisa do socializar, entender o que os outros falam, sabe? Porque as pessoas pra mim às vezes falam como se tivessem falando um enigma. E é muito difícil, porque algumas pessoas acham que eu tô fazendo de propósito, não entendendo de propósito, me fazendo de burrinha. (Sam. 9º Encontro, 22 de setembro de 2023)

As pessoas autistas que são diagnosticadas tardiamente têm tendência a manifestar características menos evidentes, que muitas vezes são mascaradas por comorbidades psiquiátricas, a exemplo do Transtorno de Ansiedade Social, o Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), o Transtorno Esquizoafetivo, Transtornos do Sono dentre outros (Nalin et al., 2022). No contexto das comorbidades, os Transtornos Depressivos se configuram de modo mais prevalente em adultos autistas, o que comumente coaduna em pensamentos de morte, tendo em vista a conhecida interligação entre depressão e suicídio (Oliveira; Maia, 2022).

Uma das principais razões para as dificuldades no diagnóstico de autistas já na vida adulta se refere que, a grande maioria dos que chegam a essa fase da vida sem o diagnóstico de autismo, geralmente não apresentam dificuldades linguísticas ou intelectuais, e isso contribui para que os médicos e outros profissionais envolvidos no processo diagnóstico não leve em consideração a possibilidade do autismo (Ronzani et al., 2023). Nós observávamos muitas dessas questões no que Ayla contava sobre a sua trajetória em seu discurso.

Já no caso de Sam, o recorte do gênero também tinha os seus atributos nesse cenário, por fazer parte de uma posição social diferente ao ser mulher. Consequentemente, o seu discurso era constituído por uma realidade diferente, e, consequentemente, de outros sentidos. Desde os primeiros estudos, o autismo sempre foi cunhado como uma condição a qual afetava majoritariamente meninos e homens, devido à incidência maior do diagnóstico nesse público. Isso provocou uma invisibilidade sobre o diagnóstico em meninas e mulheres. Entretanto, os tempos são outros, e têm-se desenvolvido diversos estudos acerca do autismo em meninas e mulheres (Teixeira, 2023; David, 2023). Essas pesquisas têm demonstrado que as meninas e mulheres conseguem modular e mascarar os seus comportamentos e características do espectro

em diferentes situações sociais. Além disso, o senso comum das normas sociais em relação às meninas e mulheres contribuem para essa problemática.

Segundo Nalin et al. (2022, p. 7), na vida adulta

[...] o diagnóstico do autismo é uma situação que desencadeia alterações na vida da família e do indivíduo, constituindo uma situação que repercute na mudança da rotina diária, na readaptação de papéis e ocasiona efeitos diversos no âmbito ocupacional, financeiro e das relações familiares.

Os fatores discutidos acima esbarram na importância das redes de apoio. Na área da educação, geralmente, pessoas que descobrem o diagnóstico tardiamente enfrentam diversas dificuldades durante a trajetória escolar, e recebem pouco ou nenhum tipo de apoio das instituições de ensino, entretanto, se sentem mais acolhidos na universidade, e além dos amigos, grupos de pesquisa e orientadores são protagonistas no apoio a essas pessoas dentro do contexto universitário (Silva; Camargo; Givigi, 2024).

Logo, o Ensino Superior, apesar de muitas problemáticas, pode ser um espaço de rede de apoio. Lembro-me que no primeiro encontro, muitos enunciados se remetiam à família. Por geralmente ser o primeiro ambiente em que o indivíduo está inserido e o que mais ele tem contato, a família é considerada a principal rede de significação do sujeito (Souza; Santana; Givigi, 2019). Muitos dos alunos participantes relatavam evitar conversar com seus pais, pois muitas vezes não os enxergavam como adultos, em uma espécie de superproteção. Já outros consideravam que a família exercia um papel significativo ao se constituir como uma importante rede de apoio.

Nesse encontro, Saturnino trazia em seu discurso o evitamento em expressar seus sentimentos para os outros, inclusive sua família. Porém, falava também sobre a necessidade de comunicar os problemas, e que isso poderia se dar por outras formas além da fala.

Eu me sinto assim no geral, em evitar expressar sentimentos meus, porque por exemplo, eu tenho um problema, e eu evito expressar esse problema porque geralmente eu vou ter dois problemas [...] uma coisa que eu já trabalhei em terapia é que se o problema não é comunicado então tecnicamente ele não existe. Então se falar pode gerar repercussões um pouco diferentes, existem talvez outras estratégias que podem ajudar, talvez escrever uma carta ou outra coisa do tipo. (Saturnino. 1º Encontro, 14 de abril de 2023)

No grupo, vimos a grande diversidade entre os participantes. Uma fala de Rafael no segundo encontro foi muito marcante.

Nunca tinha percebido na vida real o quão diverso pode ser o mundo dos autistas. Até mais do que os neurotípicos. Para mim é uma nova realidade. (Rafael. 2º Encontro, 28 de abril de 2023)

Concordamos com ele. O autismo na vida adulta é repleto de descobertas e diversidades em muitos âmbitos, e na universidade isso não seria diferente. Uma coisa é fato: adultos autistas existem e estão lá, nas salas de aula, nos restaurantes universitários, nas bibliotecas, nas praças, e em qualquer espaço do ambiente universitário. Infelizmente, a falta de entendimento sobre o autismo nessa fase da vida ainda é nutrida por muitos estigmas, que no dia a dia reverberam em atributos e estereótipos designados a essas pessoas. Entretanto, acreditamos que ainda assim, podemos constituir novos caminhos.

5.3. AS CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE DISCUSSÃO: UMA AVALIAÇÃO COLETIVA

Com a realização dos encontros de discussão, era hora de termos o momento de avaliação coletiva. Esse encontro foi iniciado com a retomada do que foi realizado no grupo de discussão. Apresentamos a quantidade de encontros que havia sido realizada e as principais temáticas que permearam os diálogos. Somente em seguida partimos para as perguntas disparadoras, a fim de compreender quais foram as contribuições do grupo de discussão nos processos de constituição e de inclusão dos participantes. Discorreremos abaixo acerca dessas contribuições do grupo, a partir de alguns enunciados dos participantes.

Eu achei muito positivo. Eu sempre falei pra minha mãe isso. Porque, tipo, encontrar pessoas que passaram pela mesma coisa que eu, que passam por situações parecidas, pelas mesmas dificuldades, né, que conseguiram chegar na universidade independente de tudo... e quem pegou diagnóstico tardio como eu, que passou mais da idade, que se sentiu excluída, se sentiu estranha, sabe?! Estar aqui com outras pessoas que também passaram por isso é bem mais confortável. (Sam. Encontro de Avaliação, 06 de março de 2024)

O discurso de Sam remete especialmente ao que chamamos de reconhecimento entre os pares. No grupo, apesar da grande diversidade entre os participantes, era visível todos os fatores que tinham em comum, de modo especial, os enfrentamentos do dia a dia e os desafios na trajetória. Isso demarcava uma mesma posição social. Era a sensação de que não estavam sozinhos. Que havia outras pessoas que passaram ou ainda passavam pelas mesmas questões, principalmente aquelas que conviveram durante anos com suas dificuldades sem ter uma explicação para elas, pois só descobriram o diagnóstico tardiamente.

Em questão desse grupo, me ajudou bastante, quer dizer, não muito... mas, me ajudou a compreender o que as pessoas pensam de um determinado assunto, que ficam mais

fácil de me comunicar... e eu não sabia, eu fui tentando saber qual era o meu grau de autismo, e eu pensava que era o autismo grau um, só que não era, aí quando eu pedi para o psiquiatra sobre o meu grau de autismo, aí ele me deu que era um autismo do grau dois. E também em questão do grupo, me ajudou a se comunicar com pessoas de cursos diferentes, a compreender algumas coisas... é isso. (Emily. Encontro de Avaliação, 06 de março de 2024)

É interessante analisar esse discurso de Emily. Apesar de ela citar como “grau de autismo” e não como “nível de suporte”, fica evidente que ao conhecer os outros, em seus discursos, ela conseguiu tecer análises sobre si mesma. Nesse caso, foi em relação às suas dificuldades, ao seu nível de suporte. Como ela mesma fala, ao longo dos encontros buscou tentar entender qual seria o seu nível de suporte, que achava que era nível 1 (um). Entretanto, estar em grupo com outros autistas disparou uma questão sobre isso, e com a ajuda do psiquiatra, na verdade, se descobriu como uma pessoa autista nível 2 (dois) de suporte.

Em grupo, conseguimos comunicar, discutir e compreender diversos assuntos, mas, sobretudo, conseguimos conhecer o outro e a nós mesmos. É nessa relação dialógica que as produções de sentido circulam, que se dá o processo de conhecimento de si e do outro. Isso acontece devido a constituição dos vínculos que se dão no grupo. O reconhecimento entre os pares, o reconhecimento das suas próprias dificuldades, fazem parte do processo de constituição do sujeito.

Dessa maneira, isso implica dizer que o processo de construção do sujeito, ou seja, das subjetividades, acontece a partir do conhecimento de si e do outro. Isso só é possível a partir dos vínculos que foram criados. “Os vínculos que se constituem dentro do grupo são ligações entre os participantes, que permitem a intersubjetividade dos vínculos, os quais são construtores da subjetividade” (Givigi; Camargo; Silva, 2023, p. 78). Logo, no grupo, era possível constituir intersubjetividades, a partir desse vínculo que foi construído entre os pares.

Precisava falar alguma coisa quando eu já tava com dificuldade... é... quando o grupo de discussão que eu já disse que eu tava com dificuldade na sala de aula, quando eu estava lá na quadra jogando de vôlei, porque era difícil conseguir passar todos os períodos, não era fácil, foi difícil. (Kapuca. Encontro de Avaliação, 06 de março de 2024)

Ainda no cenário das dificuldades, o grupo contribuiu na partilha das vivências na universidade. Como discorremos no capítulo anterior, Kapuca enfrentou uma série de adversidades no início do seu curso. Era tudo muito novo para ele. Um novo funcionamento, novas responsabilidades e novas relações. Além do acompanhamento individual que recebeu, no grupo, Kapuca contava sobre o que estava enfrentando, e durante muitas vezes, ao dialogar com o grupo, recebia apoio, conselhos, e dicas de estratégias para lidar com essas questões. Isso

corroborar com o que há na literatura, já que, quando participam de grupos mesmo diante de suas dificuldades de interação social, alunos autistas e neurodiversos conseguem lidar melhor com suas demandas específicas dentro da universidade (Sarmet et al. 2022).

Eu acho que mais por conta do diagnóstico do TDAH. Antes do diagnóstico de autismo eu já tinha o de TDAH, e assim, eu só consegui realmente estudar depois do medicamento, porque eu não consigo me concentrar mesmo, só pra coisas muito específicas que eu gosto muito. (Sam. Encontro de Avaliação, 06 de março de 2024)

O grupo também colaborou no entendimento acerca do autismo e das comorbidades. Como citado no decorrer do texto, muitos tinham outros diagnósticos, principalmente o TDAH, mas também lidavam com ansiedade, depressão, dificuldades com o sono e outras condições. Sabemos que o autismo por si só já é capaz de gerar uma série de dificuldades sociais, comunicativas e comportamentais, sendo necessário que a pessoa receba o apoio necessário para conseguir lidar com essas questões (Santos et al., 2020; Oliveira; Abreu, 2019; Canal, 2021; Aguilar; Rauli, 2020).

Como vimos no discurso de Sam, ela conseguiu reconhecer que as dificuldades que enfrentava em relação à vida acadêmica era mais em condição do TDAH do que do autismo. De fato, a relação entre o autismo e as comorbidades são uma temática muito importante para a compreensão das dificuldades. E, quando falamos de adultos autistas que estão na universidade, esse processo de compreensão é capaz de provocar novas possibilidades em lidar com o que parece tão difícil e desafiador.

Conhecer as comorbidades é um processo fundamental. Pois, conhecendo as dificuldades e condições que estão além do autismo, alunos autistas e neurodiversos podem aprender a lidar de uma maneira melhor com as dificuldades e situações sociais, ajustar as expectativas sobre os outros e sobre si próprio, além de reconhecer suas potencialidades. Esse conhecimento contribui para menos sofrimento psíquico, mesmo que haja o sentimento de que estejam fora da “curva”, do que é esperado e exigido no universo social neurotípico (Sarmet et al., 2022).

Uma outra contribuição do grupo foi o fato dele ter sido um espaço onde o protagonismo era dos próprios alunos autistas. Desde a sua idealização, o nosso desejo é que fosse um espaço em que eles pudessem se sentir à vontade, conversar sobre o que não era possível em outros espaços da universidade. Um enunciado de Sam em relação a isso foi muito interessante.

O grupo é um espaço que eu vejo como seguro, sabe? (Sam. Encontro de Avaliação, 06 de março de 2024)

Afinal, o que seria um espaço seguro? O que fazia Sam considerar aquele grupo um espaço seguro? Diante desse discurso de Sam, Lucas, um de nossos pesquisadores, perguntou o que seria um espaço seguro. Sam respondeu:

Não preciso ficar fingindo ser outra coisa sabe? Eu relaxo mais aqui, tipo, só ficar normal, sem precisar alguém tá falando “ah porque você faz isso?” “ah porque você tá assim?”. Essas coisas. (Sam. Encontro de Avaliação, 06 de março de 2024)

Sua resposta nos faz inferir algumas questões. A primeira, de que a segurança estava atrelada à escuta sincera, sensível, sem julgamentos ou apontamentos sobre o que era dito. A segunda, que não havia regras ou normas rígidas a serem seguidas naquele espaço. Não havia ações normalizadoras, corretivas e controladoras. Eles poderiam agir como quisessem. A terceira, está interligada à segunda: na universidade, os espaços eram carregados por essas normas e regras sociais que deveriam ser obedecidas e não davam margem para a diversidade dos corpos e suas estereotipias, por exemplo.

O estudo de Sarmet et al. (2022) afirma que a criação de grupos compostos por alunos autistas e neurodiversos em instituições de Ensino Superior contribui para a singularidade de interações, o que os faz sentir-se mais à vontade, já que ele é formado por pessoas que conseguem compreender as suas vivências, sem condenações ou julgamentos.

Vamos dar um exemplo. As luzes fortes da sala incomodavam muitos dos participantes, devido a um desconforto sensorial. Quando percebemos isso, os encontros passaram a ser realizados com as luzes apagadas ou apenas com uma das luzes acesas. Um dos participantes, Aléxandros, apesar de ter comparecido a boa parte dos encontros, não gostava de contar sobre as suas questões no coletivo. Mas ele estava ali, ocupando uma posição responsiva ativa nas relações dialógicas que circulavam nesse espaço, com sua escuta, sua concordância ou discordância, mesmo no silêncio. Não exigíamos que ele falasse contra a sua vontade.

Portanto, no grupo, para constituirmos esse espaço seguro, precisamos circular entre a compreensão, a escuta sincera, a parceria, as concordâncias, e os conflitos. Mas, especialmente, pelo acolhimento. Como disse César (2008, p. 88), “O acolhimento não faz escolhas, não impõe condições, não atropela o outro, exigindo mudança e transformação. Começa de onde é possível, sem forçar ao outro a visão de que o que vive é uma construção”.

Quando eu peguei o diagnóstico, eu fiquei bem assustada... assim, bem assustada mesmo. Mas aí eu entendi algumas questões minhas, aí encontrei o grupo né, e aí eu consegui relaxar melhor nessa situação, e consegui me inscrever em projeto de extensão, consegui focar em fazer outros projetos, outras coisas na universidade, tô em um projeto de pesquisa que vai começar agora, uma coisa que eu achei que eu nunca iria conseguir fazer. (Sam. Encontro de Avaliação, 06 de março de 2024)

O grupo foi capaz de provocar a busca por outras experiências sociais na universidade. Assim como Sam, muitos conseguiram envolver-se em outras atividades do campus além das aulas, sejam eles projetos de pesquisa, extensão, ou outras atividades livres na instituição. Kapuca, por exemplo, sempre gostou muito de futebol e de esportes. Conseguimos estabelecer uma parceria com um professor do Departamento de Educação Física da UFS que tinha uma turma de alunos que estavam tendo aulas práticas sobre o futsal. O professor prontamente acolheu Kapuca, o convidando a participar das aulas.

Nós chegamos a visitar algumas dessas aulas, com a concordância de Kapuca, para saber como estava sendo esse processo para ele. Era surpreendente e animador ver o quanto ele estava feliz, o quanto conseguiu estabelecer novas relações. A turma era bastante acolhedora. As aulas aconteciam uma vez na semana, na segunda-feira pela manhã. Notamos que, quando as aulas terminavam, ele frequentava o restaurante universitário com outras pessoas da turma. Antes disso, Kapuca não tinha nenhum interesse em ir ao restaurante universitário.

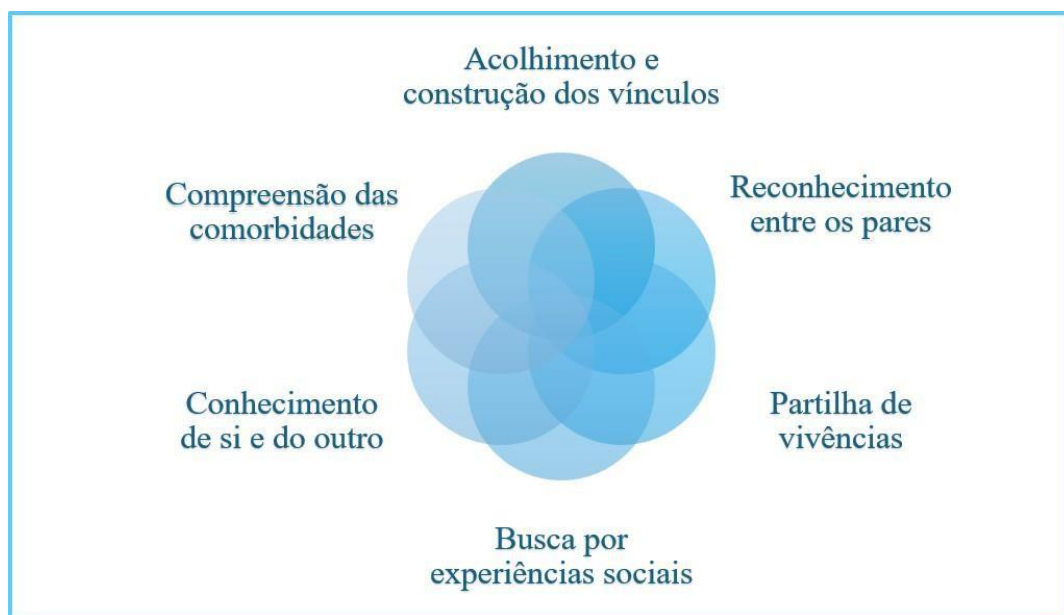
Essa busca por outras experiências sociais faz-me lembrar também de Saturnino. Infelizmente, devido à grande carga horária do seu curso e choque de horários, ele não conseguiu comparecer a muitos encontros. Mas nós sempre conversávamos pelo *WhatsApp*. Saturnino tinha uma grande dificuldade em socializar com outras pessoas. Ele me contava que tinha muita dificuldade em estabelecer vínculos com outras pessoas do seu curso, segundo ele, isso exigia muito da sua energia, era exaustivo, então, preferia evitá-los e não socializar.

Essas dificuldades sociais e relacionais com colegas na universidade, podem ser geradas pela própria recusa do aluno autista em estabelecer esses vínculos de amizade (Oliveira; Santiago; Teixeira, 2022). Porém, na última vez que conversamos, ele me contava que estava conseguindo socializar mais. Conheceu pessoas na turma que considerou muito gentis e acolhedoras. Começou a receber convites para passeios, almoços, e tarde de jogos em grupo. Era perceptível que, mesmo diante das suas dificuldades, Saturnino considerava isso muito importante e estava feliz em conseguir envolver-se mais com as pessoas. Isso se deu a partir da sua abertura para a construção desses vínculos, e do acolhimento dos colegas.

Dessa maneira, diante de todos os aspectos que foram discutidos, conseguimos perceber que o grupo de discussão foi capaz de contribuir de modo significativo na vida dessas pessoas, tanto dentro da universidade, quanto fora dela. Por fim, a ilustração abaixo foi idealizada para compor essas contribuições, como um processo constituído de forma circular, onde seus componentes, ou seja, as contribuições observadas ao longo da pesquisa, estão interconectados. Assim, atribuímos ao grupo de discussão um dispositivo capaz de analisar os aspectos

relacionados ao acesso e à permanência de alunos autistas no Ensino Superior, bem como colaborar nos processos de inclusão desses alunos na universidade.

Figura 3: Contribuições do grupo de discussão



Fonte: Elaboração própria

6. O GRUPO COMO VIA DE INCLUSÃO

Nossa proposta de pesquisa foi provocada a partir da necessidade em se ampliar trabalhos colaborativos no campo de estudos da Educação Especial no Ensino Superior. Logo, aprofundamos o contexto do acesso e permanência de alunos autistas na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Como observamos, a literatura nacional e internacional aponta que essas pessoas enfrentam muitos desafios no decorrer da vida acadêmica.

Ao analisar os documentos normativos e orientadores da UFS e nos aproximarmos da Divisão de Ações Inclusivas (DAIN), conhecemos quais eram as políticas de inclusão definidas na instituição. A UFS se propõe nos últimos anos com o compromisso de uma educação para a diversidade, como o observamos no Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

No que se refere ao acesso, desde 2012 a UFS adota a Política de Ações Afirmativas nos cursos de graduação, através da Resolução Nº 58/2012/CONEPE. A medida se configura com o intuito da instituição em minimizar as desigualdades sociais e garantir o acesso de pessoas inseridas nos grupos menos favorecidos ao Ensino Superior público e de qualidade. Em 2021, com a Resolução Nº 24/2021/CONEPE, essa política se ampliou também para a pós-graduação.

Desde a consolidação da DAIN e do Programa de Ações Inclusivas em 2014, a UFS garante cinco tipos de serviços para auxiliar nas questões acadêmicas de estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas: adaptações de provas; tempo adicional para realização de provas; adaptação de materiais pedagógicos e equipamentos; adaptação de recursos físicos com a eliminação de barreiras arquitetônicas e adequação de ambiente de comunicação; e apoio especializado que o aluno necessite.

Entretanto, observamos que essas ações são insuficientes para as demandas de apoio e suporte que essas pessoas apresentam no dia a dia da universidade. Como vimos, são pessoas que enfrentam dificuldades em aspectos organizacionais, atencionais, sociais, comportamentais, linguísticos, de aprendizagem, dentre outros, que variam em níveis de suporte. Além disso, enfrentam constantemente situações de estresse e de sofrimento emocional e psíquico, devido às exigências da vida acadêmica na universidade.

Muitos alunos autistas também apresentam diversas comorbidades, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), depressão, ansiedade, Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), transtornos do sono, dentre tantos outros. Dessa maneira, com o autismo

aliado a comorbidades, necessitam de estratégias mais específicas, para que consigam lidar melhor com suas dificuldades e tenham melhores vivências no contexto acadêmico.

Quando nos propomos a coletar as informações quantitativas e qualitativas sobre os alunos autistas da nossa instituição, nos deparamos com muitas problemáticas. Nós descobrimos que a universidade não tem se constituído como um espaço efetivo de uma educação inclusiva e para a diversidade. Os discursos dos alunos participantes giravam em torno da falta de compreensão da comunidade acadêmica sobre o espectro, marcada pela força dos estigmas que constituem toda uma vida.

Os desafios vividos ao longo de suas trajetórias refletiam em algumas questões, dentre elas: a dificuldade do diagnóstico, tendo em vista que a maioria já foi diagnosticada apenas na fase adulta; as falhas institucionais, como a falta de diálogo com a comunidade acadêmica da UFS, a falta de suporte e o estigma do autismo na instituição, além das dificuldades interacionais e sociais na UFS e em outros espaços. Essas questões esbarravam em muitas barreiras para a inclusão desses alunos no ambiente acadêmico.

É evidente que não só a UFS, mas como muitas outras instituições de Ensino Superior no Brasil e no mundo todo, necessitam de inúmeros ajustes para que se estabeleça como um ambiente inclusivo que acolha a diversidade. Para transformar esse cenário, acreditamos que o grupo poderia fazer repercutir novos modos de constituição dos processos de inclusão na UFS. Foi através da aposta de construção de parcerias que respeitassem os diferentes modos dessas pessoas de ser e de estar no mundo, especialmente a partir da produção de sentidos constituída na circulação dos discursos, que motivavam o nosso projeto do grupo de discussão.

O grupo de discussão foi constituído por encontros coletivos realizados na própria universidade. Foram momentos permeados por diálogos sobre diversas temáticas, que eram pensadas em conjunto com os alunos, a partir do que era evocado por eles durante os encontros. Principalmente em virtude do que foi apontado pelos estudantes no encontro inicial, nós buscamos compreender e analisar de modo mais profundo os processos de inclusão que constituíam o dia a dia dessas pessoas na universidade. Mas, além disso, buscávamos também disparar aproximações entre essas pessoas, para que elas se reconhecessem entre os seus pares, partilhassem suas vivências, se implicassem, que desejassem estar ali. Enfim, que se constituíssem como um grupo.

Esse grupo se constituiu de modo transversal e muito heterogêneo. Todos os alunos participantes eram diferentes entre si, em seus modos de ser, de falar, de se posicionar, diferentes potencialidades e desafios enfrentados. Diferentes também em seus grupos sociais de raça, classe social, gênero, sexualidade, dentre tantos outros aspectos. Em toda essa

heterogeneidade diferentes pessoas, constituídas como seres histórico-culturais, encontraram nesse grupo a oportunidade de uma escuta sensível, de acolhimento e, especialmente, de saberem que tudo o que enfrentavam na universidade não eram questões individuais, mas sim, coletivas.

A universidade conserva um único modo de ensinar, de exigir e de tolerar o modo de aprendizagem dos alunos, mesmo diante de tantas transformações ao decorrer dos anos. Era visível que as salas de aula eram compostas por processos normalizadores, corretivos e controladores. Poucos eram os professores e colegas de turma que fugiam dessas práticas de ensino e aprendizagem normalizadoras, e conseguiam fazer da sala de aula um ambiente menos hostil e mais acolhedor das diversidades.

Para além dos processos de ensino e aprendizagem, os fatores sociais também se evidenciaram como desafiadores. Muitos autistas enfrentam inúmeras dificuldades em suas trajetórias, e só começam a tomar consciência de suas questões sociais apenas na universidade, por conta das demandas que a vida acadêmica gera não só nos aspectos de ensino e aprendizagem, mas na constituição das relações sociais. O autismo na vida adulta traz consigo muitos tensionamentos, mas que, com rede de apoio, é possível vivenciar o dia a dia com mais leveza. Era nessas relações, nesses vínculos, que esses sujeitos foram se constituindo nesse grupo, e constituindo também processos de inclusão na universidade.

Concluimos que o grupo de discussão foi capaz de contribuir de modo significativo na vida dessas pessoas em nossa universidade, ao proporcionar acolhimento e construção de vínculos, partilha de dificuldades e de vivências, reconhecimento entre os pares, melhor compreensão sobre as comorbidades, conhecimento de si e do outro, e busca por experiências sociais. O grupo foi um dispositivo capaz de tecer análises acerca do acesso e da permanência de alunos autistas no Ensino Superior, bem como colaborar nos processos de inclusão desses alunos na universidade, pois, se constituiu como um espaço de fala importante para esses alunos.

Por fim, todas as questões discorridas acima esbarram na necessidade de fortalecer a Política de Educação Especial e Inclusiva do nosso país. É emergencial a consolidação de novas estratégias de apoio e suporte para essas pessoas no Ensino Superior. Entretanto, essa discussão faz parte de uma luta muito maior: a luta coletiva em prol de uma educação inclusiva, que acolha as diversidades. Afinal, essa luta não deve ser responsabilidade apenas da Educação Especial. Isso inclui também o desenvolvimento de mais pesquisas acerca do tema, para que se aprofundem essas questões, e que sejam articuladas a outros recortes sociais de grupos que historicamente também enfrentam situações de exclusão.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patricia Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-26, 2020.

ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. DSM-5: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

ARAÚJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas Políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. 1-8, 2023.

BAGATELL, N. From cure to community: Transforming Notions Of Autism. **Ethos**, v. 38, n. 1, p. 33-55, 2010

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-19, 2019.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2007.

BELLON-HARN, Monica; MANACHAIAH, Vinaya. Functionality, Impact, and Satisfaction of a Web-Based and Mobile Application Support Program for Students with Autism Spectrum Disorder. **Online Learning**, v. 25, n. 2, p. 190-207, 2021.

BENEVIDES DE BARROS, R. **Grupo: A afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2009.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. O cenário das pesquisas no âmbito das experiências de vida narradas por pessoas adultas com TEA. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 47752-47765, 2020.

BLIACHERIS, Marcos Weiss; HERNANDEZ, Aline. O movimento social da neurodiversidade e a consciência política autista. **Revista Psicologia Política**, v. 24, p. 1-21, 2024.

BOWSER, A. D. Young adults with ASD may be at greater risk of depression. **MDedge Psychiatry**, 2018. Disponível em: <https://www.mdedge.com/psychiatry/article/173870/depression/young-adults-asd-may-be-greater-risk-depression>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. MEC. SEESP. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Casa Civil, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013.

BRASIL. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

CAGE, Eilidh; HOWES, Jack. Dropping out and moving on: A qualitative study of autistic people's experiences of university. **Autism**, v. 24, n. 7, p. 1664-1675, 2020.

CALLEJO, Javier. Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. **Revista española de salud pública**, v. 76, p. 409-422, 2002.

CANAL, Sandra. **A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação superior**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CAPONI, Sandra. Biopolítica e medicalização dos anormais. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 19, n. 2, p. 529-549, 2009.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría Crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução de: J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 119-138, 2021.

CÉSAR, Janaína Mariano. **Processos grupais e o plano impessoal: a grupalidade fora no grupo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017.

DAVID, Ricardo Santos. Transtorno do Espectro Autista: Relato de Caso Feminino. **Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica**, v. 2, n. 4, p. 21717-21726, 2023.

DAVIDOVITCH, Nitza et al. The Test of Accessibility of Higher Education in Israel: Instructors' Attitudes toward High-Functioning Autistic Spectrum Students. **International Journal of Higher Education**, v. 8, n. 2, p. 49-67, 2019.

DAVIDSON, Denise; DICLEMENTE, Cara M.; HILVERT, Elizabeth. Experiences and insights of college students with autism spectrum disorder: an exploratory assessment to inform interventions. **Journal of American College Health**, v. 71, n. 1, p. 10-13, 2023.

DESTRI, Alana; MARCHEZAN, Renata. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, p. 1-25, 2021.

EVANS, Dena et al. Autism spectrum disorder: reconceptualising support for neurodiverse students in higher education. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 45, n. 2, p. 243-257, 2023.

FABRI, Marc et al. Experiences of higher education students on the autism spectrum: Stories of low mood and high resilience. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 69, n. 4, p. 1411-1429, 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FREITAS, Marcos Cezar de; SANTOS, Larissa Xavier dos. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. 1-19, 2021.

GATTERMANN, B.; POSSA, L. B. Inclusão e aprendizagem como imperativos da governamentalidade neoliberal e a criação dos Institutos Federais de Educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 5, p. 1632-1651, 2018.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo Redes, Pescando Idéias: (Re)Significando a Inclusão nas Práticas Educativas da Escola**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GIVIGI, R. C. N.; ALCÂNTARA, J. N.; RALIN, V. L. O. Ação comunicativa em Habermas e pesquisa-ação: diálogos para formação na Universidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 358-375, 2018.

GIVIGI, R. C. do N.; JESUS, D. M. de; SILVA, R. S.; ALCÂNTARA, J. N. de. Políticas educacionais inclusivas e a intersectorialidade com as políticas sociais: interfaces

Brasil/Canadá. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2240–2259, 2020.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; OLIVEIRA, Lillian Muniz; BARRETO, Lara Lyss de Almeida. Desafios para inclusão escolar da pessoa com deficiência. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v. 3, n. 1, p. 1-9, 2022.

GIVIGI, Rosana Carla Nascimento; CAMARGO, Erica Daiane Ferreira; DA SILVA, Giovana Santos. A constituição da grupalidade com um grupo de crianças com autismo. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 15, p. 76-90, 2023.

GODOI, Christiane Kleinübing. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 55, p. 632-644, 2015.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de: Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

GUTHRIE, Whitney et al. Accuracy of autism screening in a large pediatric network. **Pediatrics**, v. 144, n. 4, p. 1-12, 2019.

HABERMAS, Jurgen. **Conhecimento e Interesse**. Tradução de: José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Estudo Bibliométrico dos Balanços da Produção Científica em Educação Especial na Revista Brasileira de Educação Especial (1999-2017) 1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. esp, p. 135-152, 2018.

HOOKS, Bell. **Tudo Sobre o Amor: Novas Perspectivas**. Editora Elefante, 2021.

HORTA, Ícaro Belém; SARAIVA, Ana Maria Alves; TORRES, Josiane Pereira. A emergência da interseccionalidade nos debates sobre deficiência: contribuições de pensamentos decoloniais latino-americanos. **Revista Relicário**, v. 10, n. 19, p. 52-69, 2023.

HYMAN, Susan L. et al. Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. **Pediatrics**, v. 145, n. 1, p. 1-69, 2020.

INEP. Thesaurus Brasileiro da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos**. 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Kátia Regina Moreno. **APAE: 1954-2011**. Campinas: Autores Associados, 2013.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 771-788, 2014.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 833-849, 2012.

LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. Confrontando a norma: modos de participação de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na escola. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 111-120, 2018.

LOPES, Bruna Alves. Autismo, narrativas maternas e ativismo dos anos 1970 a 2008. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 511-526, 2020.

MACEDO, Elaine Caroline de. **Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010. 2ª Reimpressão. p. 115-131.

NALIN, Luísa Macedo et al. Impactos do diagnóstico tardio do transtorno do espectro autista em adultos. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 16, p. 1-9, 2022.

NASCIMENTO, F. P.; BARROS, M. S. F. O sistema capitalista a partir da década de 1990 e suas implicações na educação escolar brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 5, p. 1779–1791, 2018.

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtornos do espectro autista: uma análise interpretativa dos relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 729-746, 2019.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ABREU, Tiago Florencio de. A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). **Revista Diálogos e Perspectivas em educação especial**, v. 6, n. 2, p. 59-76, 2019.

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

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SCHMIDT, Carlo. Bullying e Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que nos revelam as autobiografias?. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. 1-25, 2023.

OLIVEIRA, Larissa Garcez de; MAIA, Juliana Leal Freitas. Depressão e suicídio em adultos com o Transtorno do Espectro Autista: Uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 15, p. 1-10, 2022.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. 1-22, 2022.

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

PHUNG, Jasmine et al. What I wish you knew: Insights on burnout, inertia, meltdown, and shutdown from autistic youth. **Frontiers in psychology**, v. 12, p. 741421, 2021.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. **Psicologia da Educação**, n. 7/8, p. 29-52, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico - 2ª Edição**. Novo Amburgo: Feevale, 2013.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Gestão da Educação Especial no Brasil e conservadorismo político: notas sobre uma história persistente. **Educação e Fronteiras**, v. 10, n. 30, p. 153-169, 2020.

RIBAS, C.T. Diagramas especulativos a partir da análise institucional, 'desejos de grupo' no Brasil em crise. **Revista de História da Arte**, v. 6, n. 2, p. 517-550, 2022.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis educativa**, v. 16, p. 1-18, 2021.

RONZANI, Leticia Domingos et al. Diagnóstico do Transtorno Do Espectro Autista do adulto: armadilhas e dificuldades diagnósticas. **Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria**, v. 27, n. 2, p. 15-24, 2023.

ROWE, Tara ML. Mentoring University Students with ASD on Campus: A Supplemental Program Model. **Journal of College Reading and Learning**, v. 52, n. 2, p. 97-112, 2022.

SALES, Jefferson Falcão. **Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SALGADO, Nathalia Di Mase et al. Transtorno do Espectro Autista em Crianças: Uma Revisão Sistemática sobre o Aumento da Incidência e Diagnóstico. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, p. 1-17, 2022.

SANTOS, Wellington Farias et al. A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 9, n. 3, p. 51-66. 2020.

SARMET, Yvanna Aires Gadelha; FARIA, Júlia Valle de; SILVA, Guilherme Queiroz da; OLIVEIRA, Nina Puglia. Criação de um núcleo de atendimento à comunidade autista e neurodiversa na Universidade de Brasília: relato de experiência. **Participação**, v. 21, n. 37, p. 100-113, 2022.

SCOTT, Matthew et al. Longitudinal analysis of mental health in autistic university students across an academic year. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 53, n. 3, p. 1107-1116, 2023.

SERBAI, Fabiana; PRIOTTO, Elis Maria Teixeira Palma. Autismo na Adolescência: Uma Revisão Integrativa da Literatura. **Educação em Revista**, v. 37, p. 1-17, 2021.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Balanço das dissertações e teses em educação especial e educação inclusiva desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 601-618, 2018.

SILVA, Giovanna Santos da; CAMARGO, Erica Daiane Ferreira; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Desafios na trajetória escolar de jovens e adultos autistas do ensino superior. **Pró-Discente**, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2024.

SOUZA, Thais Alves de; SANTANA, Lorena Siqueira; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Práticas e reflexões acerca da atuação familiar na clínica fonoaudiológica. In: GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento (Org.). **Pesquisa em Saúde e Educação: Atendimento à Pessoa com Deficiência**. Curitiba: Editora Appris, 2019. p. 231-242.

TEIXEIRA, Ana Paula da Silva. **Impactos do diagnóstico tardio do Transtorno do Espectro Autista em mulheres**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Brasília, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Portal Universidade Federal de Sergipe**. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Regimento da Universidade Federal de Sergipe**. Conselho Universitário. 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Estatuto da Universidade Federal de Sergipe**. Conselho Universitário. 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução Nº 05/2014/CONEPE**. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução Nº 06/2014/CONEPE**. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução Nº 08/2014/CONEPE**. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução Nº 24/2021/CONEPE**. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução Nº 49/2021/CONEPE**. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução N° 58/2012/CONEPE**. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025 da UFS – 2ª Edição**. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2021-2025 da UFS**. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Cartilha sobre Ações Inclusivas no Âmbito das Necessidades Educacionais Específicas**. Divisão de Ações Inclusivas. 2023.

VIEZEL, Kathleen D.; WILLIAMS, Elizabeth; DOTSON, Wesley H. College-based support programs for students with autism. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 35, n. 4, p. 234-245, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WUO, Andrea Soares; DE BRITO, Andre Luiz Corrêa. Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional. **Linhas Críticas**, v. 29, p. 1-18, 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar de uma pesquisa intitulada **“Processos de inclusão da pessoa com autismo no ensino superior: a construção de um grupo de discussão”**. O objetivo dessa pesquisa será investigar os processos de inclusão da pessoa com autismo no ensino superior, por meio da construção de um grupo de discussão. Você participará de encontros presenciais, no formato coletivo e individual. Os encontros coletivos acontecerão quinzenalmente, terão duração de 1h30min cada um; já os individuais acontecerão sempre que for necessário, terão duração de 50min. Se concordar em participar da pesquisa, você permitirá o uso dos materiais coletados e sua análise.

Em nenhum momento da análise dos dados você será identificado, o nome será substituído por um nome fictício. Os resultados da pesquisa serão utilizados para fins de estudos e se publicados ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Caso tenha qualquer despesa você tem direito a ressarcimento dos gastos decorrentes da pesquisa. Se a pesquisa lhe causar algum dano você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita e pelo tempo que for necessário, a assistência será de inteira responsabilidade das pesquisadoras. Além disso, em caso de danos decorrentes do estudo, as pesquisadoras serão responsáveis por te indenizar.

Os riscos previstos são: desconforto por saber que os dados serão utilizados, cansaço ao participar dos encontros, constrangimento em fornecer informações e ou opiniões, dificuldade em se adequar ao horário do encontro, dificuldade em compreender os temas trabalhados. Você poderá falar apenas sobre questões que não lhe causem desconforto. Em qualquer fase da pesquisa você poderá pedir esclarecimentos sobre os procedimentos e etapas da mesma. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, retirando ou negando a sua participação sem nenhum tipo de prejuízo ou coação.

Os benefícios estão relacionados ao próprio processo de reflexão e mudança gerada a partir dos encontros, e ao apoio nos processos de acessibilidade e inclusão na universidade. Ao ser convidado e aceitar participar dos encontros você assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberá imediatamente uma via do termo.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Rosana Carla do Nascimento Givigi, e-mail rosanagivigi@gmail.com, telefones 79-991827720, 79-31976855 e no endereço: Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos, Departamento de Fonoaudiologia, Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze, São Cristóvão/SE, CEP 49100-000. Você como participante também é protegido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, e poderá procurá-lo para esclarecer dúvidas, fazer reclamações ou denúncia no telefone 79-3194 - 7208 e no endereço: Rua Cláudio Batista, s/nº, Sanatório, Aracaju-SE, CEP. 49.060-110, email cep@academico.ufs.br

São Cristóvão, ____ de ____ de ____.

Participante da pesquisa: _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE VISITA A DAIN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

**ASSUNTO: SOLICITAÇÃO DE VISITA À DIVISÃO DE AÇÕES INCLUSIVAS - DAIN/UFS**

A',
Coordenadora da DAIN
Prof^a Dr^a. Lavínia Teixeira-Machado

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa da Universidade Federal de Sergipe (GEPELC/UFS), consolidado desde 2008, é vinculado ao Departamento de Fonoaudiologia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS. É coordenado pela Prof^a Dr^a Rosana Carla do Nascimento Givigi e conta com mais de 20 pesquisadores (iniciação científica, mestrandos e doutorandos) envolvidos nas pesquisas científicas e de extensão, que circulam entre o atendimento terapêutico fonoaudiológico, atendimento multidisciplinar, acompanhamento escolar e também com as famílias de pessoas com Transtorno do Espectro Autista ou Deficiência Motora.

A presente proposta de visita à Divisão de Ações Inclusivas (DAIN/UFS) faz parte do objeto de pesquisa de mestrado da discente Giovanna Santos da Silva, cuja dissertação em desenvolvimento tem como objetivo investigar os processos de inclusão da pessoa com TEA no ensino superior. A proposta da pesquisa consiste na construção de um grupo de discussão composto por discentes autistas matriculados na UFS, com a hipótese de como o espaço de fala, em seu caráter dialógico, pode ser constituidor dos processos de inclusão, não só no que se refere às necessidades educacionais específicas para aprendizagem, mas como constituidor do próprio sujeito.

Portanto, através de uma entrevista semiestruturada, a visita tem como objetivos:

1. Identificar as ações voltadas ao acesso, participação e permanência para o público de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades no sistema de ensino da UFS, desenvolvidas pela DAIN (considerando as barreiras arquitetônicas, pedagógicas,

comunicacionais, atitudinais, dentre outras que se fizerem pertinentes).

2. Obter dados quantitativos em relação ao público de discentes assistidos pela DAIN.
3. Verificar se existem demandas e ações específicas para o público de discentes com TEA.

Venho, portanto, por meio desta solicitar o agendamento de um horário para que possa realizar a entrevista com os objetivos acima enumerados.

Coloco-me ao inteiro dispor para qualquer esclarecimento que seja necessário.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
 GIOVANNA SANTOS DA SILVA
Data: 13/03/2023 23:18:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Giovanna Santos da Silva
Mestranda em Educação (PPGED/UFS)

Documento assinado digitalmente
 ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI
Data: 13/03/2023 14:06:47-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^a Dr.^a Rosana Carla do Nascimento Givigi
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS)

São Cristóvão, 13 de março de 2023

APÊNDICE C – ROTEIRO DE VISITA À DAIN/UFS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



ROTEIRO PARA VISITA À DIVISÃO DE AÇÕES INCLUSIVAS - DAIN/UFS

Giovanna Santos da Silva

Mestranda em Educação - PPGED/UFS

Prof.^a Dr.^a Rosana Carla do Nascimento Givigi

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFS

OBJETIVOS
1. Identificar as ações voltadas ao acesso, participação e permanência para o público de pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades no sistema de ensino da UFS, desenvolvidas pela DAIN (considerando as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais, atitudinais, dentre outras que se fizerem pertinentes). 2. Obter dados quantitativos em relação ao público de discentes assistidos pela DAIN. 3. Verificar se existem demandas e ações específicas para o público de alunos autistas.

INSTRUMENTOS A SEREM UTILIZADOS
1. Projeto de pesquisa; 2. Roteiro de entrevista semiestruturada; 3. Diário de campo.

1. APRESENTAÇÃO DO PROJETO;

2. REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA;

- a) Quais são as ações desenvolvidas na UFS pela DAIN voltadas ao acesso, participação e permanência para o público de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista

(TEA) e altas habilidades? *(existe um documento norteador? Como funciona a coleta das demandas dos discentes? Há uma demanda - e consequentemente ação - específica de maior constância? Existem ações para o público geral da UFS sobre conscientização e inclusão dessas pessoas na instituição? Existe parceria com projetos de pesquisa e/ou extensão?) **

- b) Quantos discentes são assistidos pela DAIN? (quantos são da graduação e quantos são da pós-graduação? Quantos são autistas? Como chegaram a esses alunos?) **
- c) Há demandas e ações específicas para necessidades educacionais específicas do público de alunos autistas? (existem demandas específicas ou de maior constância dos autistas? Se sim, quais são as ações desenvolvidas? Há uma rede de escuta para esses alunos?) **

**perguntas complementares*

3. CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO INICIAL COM OS DISCENTES AUTISTAS.

APÊNDICE D – CARTA-CONVITE PARA O ENCONTRO INICIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



Olá! Tudo bem com você?

Me chamo Giovanna, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS) e faço parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa da Universidade Federal de Sergipe (GEPELC/UFS), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rosana Givigi.

Uma nova pesquisa está sendo desenvolvida, tendo como proposta a construção de um grupo de colaboração para os discentes com autismo matriculados na UFS, a fim de possibilitar um espaço de diálogo e escuta entre os discentes, e investigar e colaborar com os processos de inclusão da pessoa com autismo no Ensino Superior.

Portanto, o Encontro sobre Acessibilidade e Inclusão de Alunos com Autismo da Universidade Federal de Sergipe - UFS é um momento inicial, a proposta é escutar, refletir e discutir sobre as demandas de acessibilidade e inclusão de vocês na nossa instituição, e pensar coletivamente na construção do grupo.

Será realizado no dia 29/03/2023, às 18h00min, na própria UFS (Campus São Cristóvão). Para confirmar a sua inscrição, basta preencher o formulário a seguir:
<https://forms.gle/aQdYRZjJ9hHM1nzV9>

Contamos com a sua presença!

Por gentileza, confirmar o recebimento deste e-mail/mensagem. Para conhecer mais o GEPELC/UFS ou maiores informações, segue os meios de contato: @gepelc.ufs | (79) 99999-0743.

Giovanna Santos e Rosana Givigi

APÊNDICE E – ROTEIRO DO ENCONTRO INICIAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



ROTEIRO DO ENCONTRO INICIAL – PROJETO AUTISMO/UFS

Giovanna Santos da Silva
Mestranda em Educação (PPGED/UFS)

Prof.^a Dr.^a Rosana Givigi (PPGED/UFS)
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS)

DATA: 29/03/2023 (quarta-feira)

HORÁRIO: 18h00min às 19h30min

LOCAL: Sala de Aula do PPGED – Didática 2 – 1º ANDAR

OBJETIVOS
1. Apresentar a proposta do projeto de pesquisa - construção do grupo de discussão composto pelos discentes com TEA; 2. Acolher os discentes, promovendo uma escuta sensível tendo em vista uma construção coletiva do cronograma dos encontros do grupo, ou seja, conforme as demandas; 3. Possibilitar um espaço de diálogo entre os discentes, a instituição (PROGRAD, PROEST, DAIN) e as pesquisadoras (GEPELC); 4. Propor manifestação de interesse para participação do grupo de discussão, para realização das entrevistas individuais (outro momento).

INSTRUMENTOS A SEREM UTILIZADOS
1. Apresentação (slides); 2. Lista de presença para os discentes; 3. Lista de manifestação de interesse em participar da pesquisa e para a próxima etapa

(conversa/entrevista individual);

4. Gravador;
5. Diário de campo.

1. **Acolhimento - fala inicial** (apresentação dos discentes, das pesquisadoras e do GEPELC) - Rosana
2. **Apresentação da justificativa e do objetivo do encontro; apresentação do panorama atual da inclusão das pessoas com autismo no ensino superior** - Giovanna
3. **Diálogo a partir do uso das perguntas disparadoras:** Como se sente na Universidade Federal de Sergipe? A Universidade tem sido um espaço de inclusão? - Rosana e Giovanna
4. **Proposta de construção do grupo; convite para participação na pesquisa e para a etapa das conversas individuais** (explicar sem muitos detalhes as nossas propostas de intervenção com o grupo - momentos grupais, acompanhamento de apoio individual, etc; ouvi-los com opiniões e sugestões, tendo atenção a alguns pontos importantes sobre como iremos constituir o grupo na universidade, teremos um nome, como preferem ser chamados, etc; manifestação de interesse do discente a partir de uma lista específica) - Giovanna
5. **Agradecimentos e finalização do encontro.** - Rosana e Giovanna

APÊNDICE F – ROTEIRO DO 1º ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



ROTEIRO DO 1º ENCONTRO – PROJETO AUTISMO/UFS

Giovanna Santos da Silva

Mestranda em Educação (PPGED/UFS)

Profª Drª Rosana Carla do Nascimento Givigi

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFS

DATA 14/04/2023

HORÁRIO: 18h00min

LOCAL: Sala de Aula do PPGED - 1º Andar, Didática 2

OBJETIVOS

1. Continuar o processo de acolhimento aos discentes, promovendo uma escuta sensível tendo em vista uma construção coletiva do cronograma dos encontros do grupo, ou seja, conforme as demandas;
2. Propor manifestação de interesse para participação do grupo de discussão, para realização das entrevistas individuais (para as pessoas que não participaram do 1º encontro).

INSTRUMENTOS A SEREM UTILIZADOS

1. Apresentação (slides);
2. Lista de presença para os discentes;
3. Lista de manifestação de interesse em participar da pesquisa e para a próxima etapa (conversa/entrevista individual); *p/ alunos que não participaram do 1º encontro.
4. Gravador;

5. Diário de campo.

1. **Acolhimento - fala inicial** (apresentação das pesquisadoras que participarão fixamente do projeto, do GEPELC, e dos discentes que não participaram do 1º encontro).
2. **Breve retomada da proposta da construção do grupo** (fala sobre a justificativa do projeto e dos objetivos desse 2º encontro).
3. **Discussão sobre definições relacionadas à construção do grupo** (nome do grupo; terminologia: pessoa com autismo x autista).
4. **Agradecimentos e finalização do encontro.**

APÊNDICE G – ROTEIRO DO 2º ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



ROTEIRO DO 2º ENCONTRO – PROJETO AUTISMO/UFS OFICINA DE TEATRO: FALAR, OBSERVAR E COMPARTILHAR

Giovanna Santos da Silva

Mestranda em Educação - PPGED/UFS

Profª Drª Rosana Carla do Nascimento Givigi

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFS

Lucas Wendel Silva Santos

Doutorando em Educação - PPGED/UFS

DATA 28/04/2023 (sexta-feira)

HORÁRIO: 18h00min às 19h30min

LOCAL: Sala de Práticas Corporais (Sala 09) - Colégio de Aplicação (CODAP)

OBJETIVOS

1. Oportunizar o reconhecimento entre os pares e a partilha de vivências;
2. Promover um espaço de escuta atenta e sensível das questões e demandas colocadas pelos discentes.

INSTRUMENTOS A SEREM UTILIZADOS

1. Papéis, lápis e canetas;
2. Lista de presença para os discentes;
3. Gravador;
4. Diário de campo.

1. **Acolhimento** (05 minutos)
2. **Jogo do Espelho:** Em duplas um dos jogadores deve fazer movimentos e o outro deve imitar simultaneamente. Depois os papéis são trocados, o que estava imitando agora será imitado. Todo processo deve ser realizado tendo em vista a parceria, pois alguns movimentos podem ser difíceis de serem realizados pelo colega. Sendo assim, ambos devem jogar de forma a ter consciência dos limites corporais do outro. Objetivo: Reconhecer o outro e os corpos como sujeitos de fala e voz. (10 minutos)
3. **Observar e ser observado:** Em duplas os participantes devem permitir ser observados pelo colega. A pessoa observada fica parada com todos os seus gestos, objetos e adornos corporais. Em seguida deve colocar, retirar ou mudar aspectos de sua corporeidade para que o colega adivinhe o que foi modificado. Aqueles(as) que desejarem podem ficar de olhos fechados enquanto são observados(as). Objetivo: Manter a atenção ao modo como os corpos se apresentam nos espaços e quais discursos enunciam. (10 minutos)
4. **A escrita compartilhada:** Todos receberão folhas de papel e caneta para escrever aspectos dos últimos encontros, enunciados, desejos, anseios e ou qualquer questão que sinta a necessidade de partilhar. Posteriormente, as escritas serão lidas para o grupo. O coletivo poderá realizar comentários sobre o que foi compartilhado à medida que as escritas forem sendo lidas. Objetivo: Permitir que todos os participantes possam se pronunciar sobre questões que deseje compartilhar. (60 minutos)
5. **Combinação do próximo encontro e finalização** (05 minutos)

Obs: Será respeitada a vontade dos participantes em envolver-se ou não nos jogos teatrais

APÊNDICE H – ROTEIRO DO 3º ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



ROTEIRO DO 3º ENCONTRO - PROJETO AUTISMO/UFS OFICINA DE TEATRO: FALAR, OBSERVAR E COMPARTILHAR

Giovanna Santos da Silva

Mestranda em Educação - PPGED/UFS

Profª Drª Rosana Carla do Nascimento Givigi

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFS

Lucas Wendel Silva Santos

Doutorando em Educação - PPGED/UFS

DATA 12/05/2023 (sexta-feira)

HORÁRIO: 18h00min às 19h30min

LOCAL: Sala de Aula do PPGS – Didática 2 – 1º ANDAR

OBJETIVOS
1. Oportunizar o reconhecimento entre os pares e a partilha de vivências; 2. Promover um espaço de escuta atenta e sensível das questões e demandas colocadas pelos discentes; 3. Provocar a reflexão-ação sobre os desafios da inclusão do aluno com autismo em sala de aula na universidade.

INSTRUMENTOS A SEREM UTILIZADOS
1. Lista de presença para os discentes; 2. Gravador;

3. Diário de campo.

1. **Acolhimento** (05 minutos)
2. **Informes sobre as atas dos encontros anteriores** (10 minutos)
3. **Teatro do Oprimido:** realizaremos uma cena com o contexto dos desafios da inclusão do aluno com autismo em sala de aula na universidade. A cena (em anexo) será inicialmente performada pelos pesquisadores, e espera-se que os alunos se envolvam na cena, interferindo e transformando as questões ali problematizadas na situação-conflito, baseados em suas vivências, diálogos e pensamento crítico. A partir disso, discutiremos os desafios desse processo e suscitaremos a proposta de convidarmos a comunidade acadêmica a participar do próximo encontro, promovendo um diálogo visando ações mais práticas de inclusão na universidade (70 minutos)
4. **Combinação do próximo encontro e finalização:** nesse momento, precisaremos discutir sobre a permanência do próximo encontro mesmo com o período de férias, que está previsto para o dia 26/05/2023, mas que podemos realizar em outro dia/horário melhor para o grupo (05 minutos)

Obs: Será respeitada a vontade dos participantes em envolver-se ou não diretamente na cena. Caso não queira participar diretamente, o aluno pode sugerir o que mudaria na cena, atitudes, provocar diálogos, dentre outras ações.

ANEXO - CENA

O professor está dando aula, ao tempo em que a turma fala, a iluminação está forte, o que causa uma sobrecarga sensorial e desencadeia uma crise ao aluno com autismo. O aluno vai até o professor falar que não está se sentindo bem, mas o professor não o compreende e continua a ministrar a sua aula.

- Organização da sala de aula da cena: cadeiras enfileiradas, mesa do professor, notebook... Levar abafador.

Personagem coringa: papel de narrador; provocar a resolução do problema a quem está assistindo; Giovanna

Professora: Rosana

Aluno com autismo: Lucas

Outros alunos da turma: Laila, Stefany, Louise, Lylyanna...

APÊNDICE I – ROTEIRO DO 4º ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



ROTEIRO DO 4º ENCONTRO - PROJETO AUTISMO/UFS

Giovanna Santos da Silva

Mestranda em Educação - PPGED/UFS

Profª Drª Rosana Carla do Nascimento Givigi

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFS

DATA: 16/06/2023 (sexta-feira)

HORÁRIO: 18h00min às 19h30min

LOCAL: Sala de Aula do PPGED – Didática 2 – 1º ANDAR

OBJETIVOS
1. Oportunizar o reconhecimento entre os pares e a partilha de vivências; 2. Ser dispositivo para o desenvolvimento de ações práticas protagonizadas pelos alunos/as participantes para o conhecimento da comunidade acadêmica sobre o autismo na universidade; 3. Definir questões sobre a permanência da periodicidade e horário do grupo de discussão.

INSTRUMENTOS A SEREM UTILIZADOS
1. Lista de presença para os discentes; 2. Gravador; 3. Diário de campo; 4. Post-it; 5. Canetas; 6. Cartolina.

1. **Acolhimento; Momento de relatos breves sobre o período de férias** (Tempo Estimado: 10 minutos)
2. **Informes sobre as atas dos encontros anteriores** (Tempo Estimado: 10 minutos)
3. **Roda de conversa sobre o novo período na Universidade** cada participante será convidado/a individualmente a escrever em um *post-it* uma palavra ou algo que remeta as suas experiências sobre as duas primeiras semanas de aula; cada um irá colar o seu *post-it* em um mural, e em seguida será convidado a partilhar sobre o que colocou no *post-it*. (Tempo Estimado: 40 minutos)
4. **Proposta de ação sobre Autismo e Neurodiversidade na UFS:** devido ao início do novo período, entrada de calouros, muita circulação de pessoas e a necessidade do conhecimento da comunidade acadêmica da UFS sobre a temática, podemos executar uma ação sobre isso. Podemos discutir brevemente o que podemos fazer enquanto grupo, e sugerir a formação de uma comissão dos próprios alunos para organização da ação, que trará no próximo encontro uma proposta baseada no que foi discutido, pensando nas demandas do grupo. A proposta é que os próprios alunos sejam protagonistas no desenvolvimento dessa ação. (Tempo Estimado: 20 minutos)
5. **Combinação do próximo encontro e finalização:** nesse momento, precisaremos discutir sobre a permanência dos encontros coletivos nos dias de sexta-feira às 18h00min devido às possíveis mudanças nos horários dos alunos e alunas nesse novo período. (Tempo Estimado: 15 minutos)

APÊNDICE J – ROTEIRO DO 5º ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



ROTEIRO DO 5º ENCONTRO – PROJETO AUTISMO/UFS

Giovanna Santos da Silva

Mestranda em Educação - PPGED/UFS

Profª Drª Rosana Carla do Nascimento Givigi

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFS

DATA: 07/07/2023 (sexta-feira)

HORÁRIO: 18h00min às 19h30min

LOCAL: Sala de Aula do PPGED – Didática 2 – 1º ANDAR

OBJETIVOS

1. Oportunizar o reconhecimento entre os pares e a partilha de vivências;
2. Ser dispositivo para o desenvolvimento de ações práticas protagonizadas pelos alunos/as participantes para o conhecimento da comunidade acadêmica sobre o autismo na universidade.

INSTRUMENTOS A SEREM UTILIZADOS

1. Lista de presença para os discentes;
2. Gravador;
3. Diário de campo;
4. Caixa;
5. Cards de emoticons.

1. **Acolhimento; Relatos dos discentes sobre os acontecimentos das últimas semanas**
(Tempo Estimado: 10 minutos)
2. **Experiências em sala de aula;** esse momento visa compreender quais tem sido as dificuldades atuais dos discentes, com o intuito de alinhar as intervenções necessárias. Será realizada uma dinâmica: serão utilizados cinco emoticons que refletem determinados sentimentos. A pessoa irá mostrar ao grupo o emoticon sorteado e compartilharemos vivências em sala de aula que caracterizam esse sentimento. *Posterior a esse momento, na semana seguinte, será marcado um encontro individual com os discentes a fim de organizar os apoios individuais, sejam eles de ordem pedagógica, social ou o que ocorrer. (Tempo Estimado: 40 minutos)
3. **Proposta de ação sobre Autismo e Neurodiversidade na UFS:** tendo em vista a necessidade de diálogo com a comunidade acadêmica da UFS, foi proposto no encontro anterior que pensássemos em realizar uma ação acerca disso. Portanto, discutiremos a partir das sugestões levadas pelos próprios discentes participantes. (Tempo Estimado: 20 minutos)
4. **Combinação do próximo encontro e finalização:** proposta de que façamos alternadamente os dias dos encontros do grupo: continuarem acontecendo quinzenalmente, mas alternando entre quarta-feira e sexta-feira, por exemplo. *Essa medida visa tentar atingir a participação de mais pessoas, tendo em vista que a frequência de alguns participantes tem diminuído consideravelmente. Todas essas decisões serão coletivas! (Tempo Estimado: 10 minutos)



Com raiva; triste; assustado; feliz; enojado.

APÊNDICE K – ROTEIRO DO 6º ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



ROTEIRO DO 6º ENCONTRO – PROJETO AUTISMO/UFS

Giovanna Santos da Silva

Mestranda em Educação - PPGED/UFS

Profª Drª Rosana Carla do Nascimento Givigi

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFS

DATA: 24/07/2023 (segunda-feira)

HORÁRIO: 17h00min às 18h30min

LOCAL: Sala de Aula do PPGED – Didática 2 – 1º ANDAR

OBJETIVOS

1. Oportunizar o reconhecimento entre os pares e a partilha de vivências;
2. Dialogar sobre situações reais que envolvem as habilidades sociais;
3. Ser dispositivo para o desenvolvimento de ações práticas protagonizadas pelos alunos/as participantes para o conhecimento da comunidade acadêmica sobre o autismo na universidade.

INSTRUMENTOS A SEREM UTILIZADOS

1. Lista de presença para os discentes;
2. Gravador;
3. Diário de campo;
4. Notebook;
5. Slides e Data Show.

1. **Acolhimento; Relatos dos discentes sobre os acontecimentos das últimas semanas**
(Tempo Estimado: 20 minutos)
2. **O que você faria?** Nos slides, haverá exposto algumas situações que envolvem habilidades sociais. A cada situação discutiremos, onde cada um poderá expor suas impressões, vivências e estratégias de como agir em tal situação. (Tempo Estimado: 60 minutos)
3. **Ação sobre Autismo e Neurodiversidade na UFS:** sugestão - construção de cartilha virtual sobre Autismo e Neurodiversidade na UFS, para ser acessado via QR Code, espalharmos pela UFS e também enviarmos para os departamentos. Essa construção será feita de forma colaborativa, marcaremos um momento além dos encontros coletivos do grupo com quem demonstrar interesse em participar, para que façamos essa construção juntos. Nesse caso, esse momento do encontro é apenas para falar sobre essa proposta e que eles manifestem a opinião sobre isso e o interesse em participar. **pensei de levá-los ao espaço do GEPELC e lá faremos isso, um momento a parte também para interagirmos uns com os outros além do próprio Grupo de Discussão.* (Tempo Estimado: 5 minutos)
4. **Combinação do próximo encontro e finalização:** levando em consideração o rodízio de dias/horários, o próximo encontro está previsto para ser realizado no dia 11/08/2023, sexta-feira, 17h00min. (Tempo Estimado: 5 minutos)

APÊNDICE L – ROTEIRO DO 7º ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



ROTEIRO DO 7º ENCONTRO – PROJETO AUTISMO/UFS

Giovanna Santos da Silva

Mestranda em Educação - PPGED/UFS

Profª Drª Rosana Carla do Nascimento Givigi

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFS

DATA: 11/08/2023 (sexta-feira)

HORÁRIO: 17h00min às 18h30min

LOCAL: Sala de Aula do PPGED – Didática 2 – 1º ANDAR

OBJETIVOS
1. Oportunizar o reconhecimento entre os pares e a partilha de vivências; 2. Refletir acerca da diversidade do espectro e importância das redes de apoio.

INSTRUMENTOS A SEREM UTILIZADOS
1. Lista de presença para os discentes; 2. Gravador; 3. Diário de campo; 4. Notebook; 5. Data show.

1. **Acolhimento; Relatos dos discentes sobre os acontecimentos das últimas semanas**
(Tempo Estimado: 20 minutos)

2. **Exibição de cena da série “Uma Advogada Extraordinária” e discussão:** será exibida a cena em que a autista de nível de suporte 1, junto a outras pessoas neurotípicas, tentam comunicar-se com um autista nível de suporte 3. No desenrolar da cena, podemos refletir sobre as dificuldades dentro do espectro, e o olhar das pessoas neurotípicas acerca disso. Em seguida, será aberto para a discussão, onde cada um poderá expor suas impressões sobre a cena e como isso reflete em sua vida. A mediação fará um gancho com a importância das redes de apoio.

3. **Combinação do próximo encontro e finalização:** levando em consideração o rodízio de dias/horários, o próximo encontro está previsto para ser realizado no dia 28/08/2023, segunda-feira, 17h00min. (Tempo Estimado: 5 minutos)

APÊNDICE M – ROTEIRO DO 8º ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



ROTEIRO DO 8º ENCONTRO – PROJETO AUTISMO/UFES

Giovanna Santos da Silva

Mestranda em Educação - PPGED/UFES

Profª Drª Rosana Carla do Nascimento Givigi

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFES

DATA: 28/08/2023 (segunda-feira)

HORÁRIO: 17h00min às 18h30min

LOCAL: Sala de Aula do PPGED – Didática 2 – 1º ANDAR

OBJETIVOS
1. Oportunizar o reconhecimento entre os pares e a partilha de vivências; 2. Discutir sobre os impactos dos diferentes fatores sociais na vida das pessoas com autismo.

INSTRUMENTOS A SEREM UTILIZADOS
1. Lista de presença para os discentes; 2. Gravador; 3. Diário de campo; 4. Notebook; 5. Data show.

1. **Acolhimento; Relatos dos discentes sobre os acontecimentos das últimas semanas**
(Tempo Estimado: 20 minutos)
2. **Discussão - Autismo e Vida Adulta: Pensando a Diversidade Além do Espectro:**
iniciaremos com a apresentação dos slides, que trazem os diferentes fatores sociais, baseado na perspectiva da interseccionalidade. Após a apresentação, será aberta a discussão em torno da pergunta disparadora: “quais os impactos desses fatores sociais no seu dia a dia?”. Os discentes serão convidados a se dividirem em subgrupos de pelo menos 3 pessoas, que discutirão entre si sobre esses aspectos. Os pesquisadores presentes se dividirão também entre os subgrupos, para fins de mediação. Espera-se que os participantes possam expor e dialogar a partir de suas vivências, tendo em vista a heterogeneidade que temos no grupo. Ao final, todos os subgrupos farão relatos sobre o assunto, colaborando para uma melhor compreensão das diferentes realidades vividas pelas pessoas autistas, e na reflexão de todos e todas para uma sociedade mais inclusiva. (60 minutos)
3. **Combinação do próximo encontro e finalização:** proposta que deixemos fixo o dia de segunda-feira para os encontros, tendo em vista que é o dia que temos maior adesão. Dentro desse aspecto e pensando o calendário acadêmico, o próximo encontro está previsto para ser realizado no dia 18/09/2023, segunda-feira, 17h00min. Consequentemente, ainda teríamos mais dois encontros do grupo de discussão nesse período: 02/10/2023 e 16/10/2023. (Tempo Estimado: 10 minutos)

APÊNDICE N – ROTEIRO DO 9º ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



ROTEIRO DO 9º ENCONTRO – PROJETO AUTISMO/UFS

Giovanna Santos da Silva

Mestranda em Educação - PPGED/UFS

Prof.^a Dr.^a Rosana Carla do Nascimento Givigi

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFS

DATA: 22/09/2023 (sexta-feira)

HORÁRIO: 17h00min às 18h30min

LOCAL: Sala de Aula do PPGED – Didática 2 – 1º ANDAR

OBJETIVOS

1. Oportunizar o reconhecimento entre os pares e a partilha de vivências;
2. Discutir de que forma o autismo coaduna com outras questões e comorbidades;
3. Refletir sobre os enfrentamentos necessários para realizar as atividades no dia a dia.

INSTRUMENTOS A SEREM UTILIZADOS

1. Lista de presença;
2. Gravador;
3. Diário de campo;
4. Folhas, fichas e cola.

1. **Acolhimento; Relatos dos discentes sobre os acontecimentos das últimas semanas**
(Tempo Estimado: 20 minutos)

2. **Discussão – O autismo é só a ponta do iceberg...** Temos um ponto de encontro entre todos/todas os participantes: o autismo. Entretanto, cada um enfrenta diversas questões consigo mesmo e nos espaços em que estão inseridos. Quais as comorbidades que enfrentam? De que modo isso afeta as suas vidas? Como lidar e sobreviver a um mundo tão acelerado e exigente? Cada participante receberá uma folha com a figura de um iceberg e pequenas fichas com palavras escritas, fazendo assim a colagem das comorbidades e demais questões que possam enfrentar (TDAH, TOC, ansiedade, depressão, distúrbios de sono, compulsão alimentar, enfrentamentos na família, solidão, dentre outros...). Em seguida, serão convidados a partilharem seus relatos acerca dessa temática a partir do que colocaram em sua figura. (Tempo estimado: 60 minutos)
3. **Combinação do próximo encontro e finalização:** O próximo encontro está previsto para ser realizado no dia 09/10/2023 – segunda-feira. (Tempo Estimado: 10 minutos)

APÊNDICE O – ROTEIRO DO 10º ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



ROTEIRO DO 10º ENCONTRO – PROJETO AUTISMO/UFS

Giovanna Santos da Silva

Mestranda em Educação - PPGED/UFS

Prof.^a Dr.^a Rosana Carla do Nascimento Givigi

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFS

DATA: 09/10/2023 (segunda-feira)

HORÁRIO: 17h00min às 18h30min

LOCAL: Sala de Aula do PPGED – Didática 2 – 1º ANDAR

OBJETIVOS

1. Oportunizar o reconhecimento entre os pares e a partilha de vivências;
2. Ser dispositivo para que os participantes reconheçam suas habilidades e potencialidades;
3. Refletir de que maneira essas potencialidades reverberam no dia a dia, especialmente no espaço universitário.

INSTRUMENTOS A SEREM UTILIZADOS

1. Lista de presença;
2. Gravador;
3. Diário de campo;
4. Notebook e data show;

1. **Acolhimento; Relatos dos discentes sobre os acontecimentos das últimas semanas**
(Tempo Estimado: 20 minutos)
2. **Discussão – “A potência de ser quem sou”.** Será exibido o tweet do link a seguir <https://x.com/pseudalopex/status/1642584805131812865?s=48&t=pM2qMeae-u3wDoCUk2VvAg> onde autistas expõe alguns hobbies e talentos. Após a exibição, os participantes do grupo serão convidados a digitar dentro do tweet “*A potência de ser quem sou – deixe aqui nesse tweet alguma habilidade/talento seu*” <https://twitter.com/tutsgiov/status/1710084565883052166> o que considerar importante (esse tweet está configurado como privado, será apenas para o momento da dinâmica e os participantes do grupo, ou seja, não será publicado no twitter). Ao escrever, o participante será convidado a partilhar com o grupo sobre o que colocou no tweet, e de que maneiras isso reflete no dia a dia, inclusive no ambiente universitário. (Tempo estimado: 60 minutos)
3. **Combinação do próximo encontro e finalização:** definição do próximo encontro – “Sarau - a potência de ser quem sou”. Precisamos definir coletivamente o dia/data para realização do sarau, de preferência antes das férias por conta da adesão. (Tempo Estimado: 10 minutos)

APÊNDICE P – ROTEIRO DO 11º ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



ROTEIRO DO 11º ENCONTRO – PROJETO AUTISMO/UFS

Giovanna Santos da Silva

Mestranda em Educação - PPGED/UFS

Prof.^a Dr.^a Rosana Carla do Nascimento Givigi

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFS

DATA: 16/10/2023

HORÁRIO: 17h00min às 18h30min

LOCAL: Sala de Aula do PPGED – Didática II – Campus São Cristóvão

OBJETIVOS

1. Oportunizar o reconhecimento entre os pares e a partilha de vivências;
2. Promover a interação grupal através da arte;
3. Reconhecer de que maneiras o grupo contribuiu para os participantes.

INSTRUMENTOS A SEREM UTILIZADOS

1. Lista de presença;
2. Gravador;
3. Diário de campo;
4. Notebook;
5. Datashow;
6. Cartazes;

7. Caixinha de som.

1. **Boas-vindas.** Serão dadas as boas-vindas aos participantes. Na entrada, cada um receberá uma mensagem com um trecho de uma poesia ou de uma música. Todos serão convidados a ler e colar no mural “A ARTE TOCA EMOÇÕES, APONTA CAMINHOS, FAVORECE TRAJETÓRIAS E FOMENTA HISTÓRIAS”. Aqueles que se sentirem à vontade podem discorrer sobre o que é a arte para eles.
2. **Apresentações.** As pessoas que confirmaram participar do sarau com apresentações serão convidadas a apresentar suas artes. De qualquer forma, será respeitada a vontade do participante em querer apresentar ou não no momento.
3. **Partilha sobre o grupo neste semestre.** Os participantes serão convidados a falar como foi estar no grupo neste último semestre, fazendo seus relatos e expectativas para próximos encontros.
4. **Fala de encerramento.**

APÊNDICE Q – ROTEIRO DO 12º ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



ROTEIRO DO 12º ENCONTRO – PROJETO AUTISMO/UFS

Giovanna Santos da Silva

Mestranda em Educação - PPGED/UFS

Prof.^a Dr.^a Rosana Carla do Nascimento Givigi

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFS

DATA: 11/12/2023 (segunda-feira)

HORÁRIO: 17h30min às 19h00min

LOCAL: Sala de Aula do PPGED – Didática II – Campus São Cristóvão

OBJETIVOS

1. Oportunizar o reconhecimento entre os pares e a partilha de vivências;
2. Promover a interação grupal através da dinâmica do amigo x.

INSTRUMENTOS A SEREM UTILIZADOS

1. Lista de presença;
2. Gravador;
3. Diário de campo;
4. Materiais para amigo x.

1. **Boas-vindas;**
2. **Roda de conversa sobre o período de férias e início do novo semestre;**
3. **Amigo X:** para quem desejar participar, teremos o nosso amigo X que funcionará da seguinte forma: será feito o sorteio com os participantes, e cada um irá montar o presente

do seu amigo x naquele momento. Na mesa, teremos disponível doces e alguns acessórios simples como canetas, blocos de anotações, chaveiros... o participante escolherá 04 itens para a montagem do presente do seu amigo x. Além desses itens, teremos tags para que cada participante possa escrever uma mensagem para seu amigo x. Após o momento de montagem dos presentes, faremos a partilha, onde cada um terá que dizer características sobre o seu amigo x.

4. Encerramento e combinação de retorno após o período de recesso e férias coletivas

APÊNDICE R – QUESTIONÁRIO DE TRAJETÓRIA ESCOLAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



QUESTIONÁRIO DE TRAJETÓRIA ESCOLAR

Nome:	Idade:
Curso:	Ano de Ingresso na UFS:

SEÇÃO A: ENSINO FUNDAMENTAL

- Você estudou o ensino fundamental em:
() escola pública () escola particular
- A escola que você estudava era regular?
() sim () não
- Você teve alguma dificuldade durante essa etapa escolar?
() sim () não
- Você tinha dificuldades de aprendizagem?
() sim () não
- Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, marque abaixo a/as disciplina/disciplinas que você sentia dificuldade:
() língua portuguesa () matemática () história () geografia
() ciências () educação física () artes () língua estrangeira
() outra:
- Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, quais foram as suas dificuldades?
() absorver os conteúdos da aula () responder atividades () responder provas
() habilidades de leitura e escrita () outros:
- Você tinha dificuldades de interação e comunicação?
() sim () não
- Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, quais foram as suas dificuldades?
() participar de atividades em grupo () participar de eventos da escola
() fazer amigos () participar das aulas

- () tirar dúvidas com os professores ou com a equipe escolar
() outros:
9. Você tinha algum amigo/amiga ou colega de classe próximo a você, que compreendia as suas dificuldades?
() sim () não
10. Você tinha algum professor/professora ou alguém da equipe escolar próximo a você, que compreendia as suas dificuldades?
() sim () não
11. Você passou por algum episódio de bullying durante essa etapa escolar?
() sim () não
12. Você recebeu algum tipo de apoio durante essa etapa escolar?
() Atendimento Educacional Especializado () Adaptação de atividades/provas
() Acompanhamento pedagógico ou psicopedagógico
() Acompanhamento psicológico escolar
() outros:
13. Você mudou de escola durante essa etapa escolar?
() sim () não
14. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, quantas vezes você mudou de escola?
() 01 vez () 02 vezes () 03 vezes ou mais
15. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, a mudança de escola aconteceu por conta das suas dificuldades?
() sim () não () outro motivo:

SEÇÃO B: ENSINO MÉDIO

16. Você estudou o ensino médio em:
() escola pública () escola particular
17. A escola que você estudava era regular?
() sim () não
18. Você teve alguma dificuldade durante essa etapa escolar?
() sim () não
19. Você tinha dificuldades de aprendizagem?
() sim () não
20. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, marque abaixo a/as disciplina/disciplinas que você sentia dificuldade:

- ☐ língua portuguesa ☐ matemática ☐ história ☐ geografia
☐ biologia ☐ química ☐ física ☐ educação física
☐ inglês ☐ espanhol ☐ artes ☐ filosofia ☐ sociologia
☐ outra:
21. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, quais foram as suas dificuldades?
☐ absorver os conteúdos da aula ☐ responder atividades ☐ responder provas
☐ habilidades de leitura e escrita ☐ outros:
22. Você tinha dificuldades de interação e comunicação?
☐ sim ☐ não
23. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, quais foram as suas dificuldades?
☐ participar de atividades em grupo ☐ participar de eventos da escola
☐ fazer amizades ☐ participar das aulas
☐ tirar dúvidas com os professores ou com a equipe escolar
☐ outros:
24. Você tinha algum amigo/amiga ou colega de classe próximo a você, que compreendia as suas dificuldades?
☐ sim ☐ não
25. Você tinha algum professor/professora ou alguém da equipe escolar próximo a você, que compreendia as suas dificuldades?
☐ sim ☐ não
26. Você passou por algum episódio de bullying durante essa etapa escolar?
☐ sim ☐ não
27. Você recebeu algum tipo de apoio durante essa etapa escolar?
☐ Atendimento Educacional Especializado ☐ Adaptação de atividades/provas
☐ Acompanhamento pedagógico ou psicopedagógico
☐ Acompanhamento psicológico escolar
☐ outros:
28. Você mudou de escola durante essa etapa escolar?
☐ sim ☐ não
29. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, quantas vezes você mudou de escola?
☐ 01 vez ☐ 02 vezes ☐ 03 vezes ou mais
30. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, a mudança de escola aconteceu por conta das suas dificuldades?
☐ sim ☐ não ☐ outro motivo:

SEÇÃO C: ENSINO SUPERIOR

31. Para a universidade, você se autodeclarou dentro do espectro?

☐ sim ☐ não

32. Hoje, no Ensino Superior, você tem alguma dificuldade?

☐ sim ☐ não

33. Caso tenha respondido à pergunta anterior, você tem dificuldades de:

☐ aprendizagem ☐ interação ☐ comunicação

34. Como você descreveria as suas dificuldades hoje?

35. Caso você tenha tido uma dificuldade de aprendizagem, aponte abaixo em qual/quais disciplinas da sua grade curricular:

36. Você passou por algum episódio de bullying durante essa etapa escolar?

☐ sim ☐ não

37. Você recebe algum tipo de apoio institucional diante das suas dificuldades?

☐ sim ☐ não

38. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, qual o tipo de apoio que você recebe?

☐ Atendimento Educacional Especializado ☐ Adaptação de atividades/provas

☐ Apoio pedagógico ☐ Acompanhamento psicológico

☐ outros:

39. Você se sente mais acolhido/acolhida na Universidade?

☐ sim ☐ não

40. Há alguém que você considera a sua rede de apoio na Universidade?

☐ sim ☐ não Se sim, quem? _____

Utilize o espaço abaixo caso queira fazer mais alguma consideração:

Data de resposta do questionário: ____ / ____ / ____

APÊNDICE S – ROTEIRO DO ENCONTRO FINAL DE AVALIAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



ROTEIRO DE ENCONTRO DE AVALIAÇÃO: PERGUNTAS DISPARADORAS

Giovanna Santos da Silva

Mestranda em Educação - PPGED/UFS

Prof.^a Dr.^a Rosana Carla do Nascimento Givigi

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFS

1. O que vocês acharam do grupo de discussão com os autistas da universidade?
2. Teve alguma temática discutida no grupo que vocês gostaram mais ou chamou mais a atenção? Se sim, qual?
3. Vocês consideram que tem dificuldades acadêmicas que são resultado do fato de ser autista? Se sim, qual?
4. O grupo ajudou vocês a lidar melhor com suas dificuldades?
5. O grupo ajudou vocês a reconhecer suas potencialidades?
6. Como vocês se sentiram ao conhecer a vivência de outros autistas adultos?
7. Vocês consideram o grupo como uma rede de apoio para a permanência na universidade?