

# A PERCEPÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

## *THE PERCEPTION OF THE STUDENT WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER ON THE ENTRY PROCESS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF GOIÁS (UFG)*

Ana Flávia Teodoro de Mendonça OLIVEIRA<sup>1</sup>

Tiago Florêncio de ABREU<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados da investigação cujo objetivo consistiu em analisar a percepção de um aluno com Transtorno do Espectro Autista sobre o seu processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). Utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada e os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977). A pesquisa constatou a necessidade de formação dos profissionais do núcleo de acessibilidade no que diz respeito à inclusão dos estudantes com autismo, tendo em vista o despreparo desses profissionais no entendimento das particularidades desse grupo de alunos. Outrossim, tornou-se evidente que o suporte psicológico prestado pelo Programa Saudavelmente por meio do Grupo Asperger tem ajudado o estudante com TEA a lidar com o estresse vivido em diferentes situações em âmbito acadêmico. Sobre as questões pedagógicas e sociais na universidade, ficou claro que os interesses específicos desses alunos podem ser utilizados para o desenvolvimento de atividades acadêmicas importantes que favoreçam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Embora os estudantes com autismo tenham aptidões para se envolver em atividades de pesquisa, o mesmo não ocorre em relação ao engajamento nas atividades coletivas, como a realização dos trabalhos em grupo, o que lhes causam angústia, estresse e dificuldades. Por fim, a pesquisa ressalta que é relevante a concretização de estudos que visem ampliar as informações sobre a inclusão de pessoas com autismo na universidade, o que possibilitará o entendimento do processo de dificuldades e superação desses estudantes até a chegada ao ensino superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão; Ensino Superior; Transtorno do Espectro do Autismo.

**ABSTRACT:** This paper portrays the results of a research which objective was to analyze the perception of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) on his own entry process at the Federal University of Goiás (UFG). The data collection technique used in this work was the semi-structured interview and the data were analyzed based on content analysis proposed by Bardin (1977). The research revealed the need for training of professionals involved in the university accessibility center regarding the inclusion of students with autism, considering the lack of preparation of these professionals in understanding the particularities of this group of students. Moreover, it has also become clear that the psychological support provided by the “Programa Saudavelmente” through the Asperger Group has been helping the student with ASD to deal with the stress experienced in different academic situations. In relation to the pedagogical and social issues at the university, it was clear that the specific interests of these students can be used to develop academic activities that enhance their development and learning. Although students with autism have the skills to engage in research activities, the same does not occur with collective activities such as group work, which results in disappointment, stress, and difficulties. To conclude, the research highlights that it is relevant to carry out studies aimed at expanding the information about the inclusion of people with autism in the university, which will allow the understanding of the process of difficulties and overcoming these students until the arrival to Higher Education.

**KEYWORDS:** Inclusion; Higher education; Autism Spectrum Disorder.

<sup>1</sup> Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora/Representante da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) na Faculdade de Educação. Vice-coordenadora do Núcleo de Acessibilidade na Faculdade de Educação. Desenvolve pesquisas sobre a “Inclusão dos alunos públicos-alvo da Educação Especial no ensino superior”.

<sup>2</sup> Bacharel em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É articulista e repórter da Revista Autismo, maior publicação impressa sobre autismo da América Latina, e vice-presidente da organização Autista pela inclusão (Autinc).

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n2.06.p69>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

## INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior tem sido um grande desafio para os gestores das universidades, para os docentes, para os coordenadores dos núcleos de acessibilidade, bem como para os demais integrantes da comunidade acadêmica. No mais, embora seja uma inclusão desafiadora, o acesso desses estudantes às instituições de ensino superior está amparado por diversas políticas públicas.

Nesse contexto, uma das ações governamentais importantes a ser considerada é o “Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir”, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2005, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação Superior (SESu). Tal programa é

[...] executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior – SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013, p. 3).

Além disso, com a recente Lei n.º 13.409, de dezembro de 2016, que prevê cotas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino técnico e superior, tem havido um crescimento expressivo no número de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) na Universidade Federal de Goiás (UFG), acentuando-se ainda mais a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que investiguem a inclusão desses discentes no ensino superior. O artigo 3º da referida lei preceitua-se que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2016, p. 1).

Diante desse cenário político, observa-se um aumento do número de matrículas dos alunos PAEE, particularmente na UFG. Contudo, esse aumento significativo nos desafia a olhar em especial para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo em vista que pouco se sabe sobre necessidades e dificuldades que enfrentam no ensino superior. Cabe esclarecer que, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2013), o TEA é caracterizado por

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação, usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. (DSM-5, 2013, p. 72).

É digno de nota que muitos autistas, em suas obras autobiográficas, evidenciam as dificuldades vividas no espaço acadêmico. A autista Donna Williams relata que enfrentou diversas situações, na universidade, que trouxeram angústia e instabilidade emocional, como é possível verificar no excerto a seguir:

A Universidade reabriu suas portas e eu mergulhei desesperadamente nos estudos. [...] Eu estava completamente desorientada. Os lugares eram imensos, com muitas paredes, muita gente e muitas lâmpadas de neon. Eu passava meu tempo a procurar os interruptores para apagá-las, pois a luz me adormecia. [...] No curso de Filosofia o professor dissera finalmente que eu era bizzarra. Tentei explicar-lhe que era impossível acompanhar o ritmo da classe, bem como de compreender o manual e que eu não fixava nada daquilo que lia, exceto os nomes sem significação. O diretor concluiu que eu era uma imbecil sem esperança. (WILLIAMS, 2012, p. 216).

A autista Temple Grandin (1999) também assevera que era tomada por medo de sofrer um ataque de nervos em público naquele espaço formativo. Além disso, a aflição por estar num lugar completamente desconhecido, com pessoas que não faziam parte do seu universo, causava muita apreensão e inquietude:

Em setembro me mudei do Arizona e comecei o curso de Psicologia na universidade. Deveria ser um período de orgulho e satisfação comigo mesma. [...] Meu maior medo na universidade era sofrer um violento ataque de nervos em público. [...] Alguns dias depois, percebi que estava sofrendo da mesma antiga síndrome – a ansiedade por não estar num contexto conhecido, colegas e professores conhecidos, aulas conhecidas. Não é que eu não valesse nada; estava apenas reagindo, como é típico dos indivíduos autistas, a um novo ambiente, a pessoas novas, a novos estudos. (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 120).

Esses relatos autobiográficos expõem claramente que não se deve ignorar a importância de discutir e de problematizar a inclusão dos autistas nas instituições de ensino superior. Todavia, pouco se tem documentado sobre a inclusão de pessoas com autismo na universidade, indicando carência de reflexões e estudos nesse âmbito, o que acaba dificultando a formulação de políticas públicas capazes de contemplar ações que avancem para uma educação inclusiva desse grupo de estudantes.

É nesse sentido que este estudo se justifica, visto que há necessidade, na sociedade contemporânea, de estabelecer ações políticas e educacionais na universidade que considerem, sobremaneira, a questão da diversidade humana e contemplem os alunos com autismo. Em decorrência disso, este estudo teve como objetivo analisar a percepção de um aluno autista sobre o seu processo de inclusão na UFG.

Acreditamos que, por meio dessa análise, é possível conhecer as principais dificuldades enfrentadas por alunos autistas na universidade no que diz respeito às questões pedagógicas, questões sociais e também ao apoio recebido pelo núcleo de acessibilidade da referida instituição. Ademais, pressupomos que, ao analisar a percepção desse aluno, podemos apontar caminhos para compreender a forma como ele compreende a realidade e, por conseguinte, promover reflexões sobre como incluí-lo nas instituições de ensino superior.

## **METODOLOGIA**

Considerando que o objeto de nossa investigação é analisar a percepção de um aluno autista sobre o seu processo de inclusão na UFG, nos aproximamos da abordagem de pesquisa qualitativa, que se justifica pela própria especificidade do nosso objeto. Como afirma Minayo (1999, p. 36),

[...] A polêmica quantitativo versus qualitativo [...] não pode ser assumida simplesmente como uma opção pessoal do cientista ao abordar a realidade. A questão, a nosso ver, aponta para o próprio caráter específico do objeto de conhecimento: o ser humano e a sociedade. Esse objeto que é sujeito se recusa peremptoriamente a se revelar apenas em números ou a se igualar com sua própria aparência.

Cabe esclarecer que esta pesquisa é referente a um recorte proveniente de um estudo maior, o qual objetiva analisar a inclusão dos alunos PAEE (Público-alvo da Educação Especial) na UFG, como já dito. Esse manuscrito retrata, especificamente, a primeira etapa da pesquisa, em que foi abordada a inclusão dos alunos autistas na referida instituição. Neste caso, de um deles. Vale registrar que antes do início da aplicação do instrumento de coleta de dados, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética com parecer favorável, sob protocolo nº. 2.729.655 na Plataforma Brasil

## **PARTICIPANTE**

Participou da pesquisa um aluno com autismo, graduando do último período de Jornalismo da UFG. O aluno em questão foi selecionado primeiramente por fazer parte do Programa Saudavelmente da UFG, que atende especificamente alunos com TEA no grupo denominado Grupo Asperger. Ademais, esse aluno foi selecionado por ser voz ativa na defesa dos direitos das pessoas com autismo na instituição.

## **INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Como principal instrumento de coleta de dados, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada contendo informações preliminares e importantes, tais como: apoio do Núcleo de Acessibilidade aos alunos com TEA; relação professor-aluno e aluno-aluno; aspectos pedagógicos e físicos da UFG e inclusão dos alunos com autismo.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Desse modo, o método adotado sustentou-se na análise de conteúdo de Bardin (1977), seguindo os seguintes passos: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados.

Na fase da pré-análise, foi feita uma leitura fluente das respostas da entrevista, realizando-se, pois, seleção dos trechos considerados relevantes. Num segundo momento, feita leitura exaustiva dos trechos selecionados, as categorias teóricas foram construídas, configurando-se por agrupamentos temáticos, para, finalmente, ser proposto o tratamento dos dados encontrados, interpretando-os de forma subjetiva, porém sistemática.

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

### A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA

Essa categoria é fundamental para evidenciar a atuação do núcleo de acessibilidade com os alunos autistas, tendo em vista ser ele lugar privilegiado de apoio, acolhimento e adequação às necessidades dos alunos PAEE. Salutar ressaltar que, de acordo com o Decreto n.º 7.611/2011, os núcleos de acessibilidade têm por objetivo “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011). Por Núcleo de Acessibilidade, entende-se:

[...] A constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços ambientais, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para inclusão educacional e social das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, o relato de experiência evidencia a importância de assegurar a formação do pessoal dos núcleos das instituições de ensino superior para compreender o autismo e suas especificidades, a fim de que suas necessidades também sejam atendidas.

Uma questão que gostaria de pontuar em relação ao núcleo é a importância de que os profissionais que integram a equipe recebessem formação específica em relação ao autismo, tendo em vista que, embora eu perceba a disponibilidade da coordenação e dos técnicos do referido órgão, constato também um desconhecimento em relação ao TEA. (Aluno com TEA, 2019)

É preciso que os profissionais que ali atuam compreendam que os problemas vivenciados em sala de aula na universidade não são exclusivos dos alunos surdos ou dos alunos com deficiência física, visual ou múltipla. A formação faz-se necessária e urgente, pois o desconhecimento das bases teóricas que sustentam a proposta de inclusão dos alunos com TEA na universidade, aliado à própria inexperiência dos órgãos gestores das instituições de ensino superior, favorecem o estabelecimento de um olhar estereotipado sobre o autismo, como podemos observar no excerto a seguir:

Esse desconhecimento ficou nítido quando percebi que tentavam estruturar ações baseadas num olhar padronizado sobre o autismo. O pessoal do núcleo tentava buscar um padrão em relação aos autistas, mas perceberam que somos diferentes. Então acredito que a melhor coisa não é padronizar procedimentos para autistas, mas compreender o perfil de cada um, conversar com cada aluno e buscar compreender suas necessidades. (Aluno com TEA, 2019).

Ademais, esse olhar estereotipado é perigoso, já que a compreensão desses sujeitos a partir de um olhar padronizado pode fazer com que a diferença seja explicitada como algo categorial ou seja vista de uma maneira estática. Nessa perspectiva, apaga-se o sujeito com autismo, não levando-se em consideração sua própria identidade. No que diz respeito aos

estereótipos, Larrosa (1994, p. 83) afirma que “são os lugares comuns do discurso, o que todo mundo diz, o que todo mundo sabe”. Assim, algo é um estereótipo quando é imediatamente compreendido e quando não há nem o que dizer. O autor salienta ainda que:

[...] é grande o poder dos estereótipos, tão evidentes e tão convincentes ao mesmo tempo. Os preconceitos são os tópicos da moral, o que todo mundo valoriza igualmente, as formas do dever que se impõem como óbvias e indubitáveis. É grande também o poder dos preconceitos. Os procedimentos que fabricam os estereótipos de nosso discurso, os preconceitos de nossa moral e os hábitos de nossa maneira de conduzir-nos nos mostram que somos menos livres do que pensamos, quando falamos, julgamos ou fazemos coisas. (LARROSA, 1994, p. 75).

Em vista disso, o relato do estudante com TEA nos mostra que o importante não é padronizar procedimentos, mas compreendê-los a partir de uma relação dialógica. De fato, os autistas querem “que os escutem, e não que se contentem em estudar o seu comportamento. Eles querem poder fazer reconhecer que são seres inteligentes, [...] que não há ninguém melhor que eles para falar do seu funcionamento” (MALEVAL, 2017, p. 18).

Dessa maneira, a análise das narrativas desse universitário deixa explícito que é por meio da escuta desse Outro com autismo que podemos compreender qual o caminho possível para incluí-lo no espaço universitário, tendo em vista não haver modelo ou tipo único de autista, pois, como aponta Maleval (2017, p. 24):

As performances cognitivas do autista são extremamente variáveis, podendo ir de aptidões excepcionais, utilizadas socialmente, a déficits maiores, tornando-se necessário um acompanhamento constante. Em uns, os sintomas desvanecem ou desaparecem; noutros, vão ao encontro do quadro clínico. É inútil apreender o autismo pelo somatório de sintomas: não é uma doença, é um funcionamento subjetivo singular.

O estudante ainda pontua questões referentes ao ambiente do Núcleo de Acessibilidade para receber os estudantes com TEA na universidade, evidenciando a necessidade do controle do excesso de estímulos sensoriais. Ele sinaliza também que o contato do Núcleo por meio de telefonemas deve ser observado, tendo em vista que os ruídos da ligação e a obrigação de dar resposta imediata podem se transformar em verdadeiro transtorno para esses sujeitos. Ele, então, propõe:

Em virtude disso, proponho que a recepção de um estudante autista seja meticulosa e feita seguindo-se alguns cuidados. Primeiramente, quando o núcleo for atender alguém dentro do espectro autista, a situação como um todo deva ser agradável, isso diz respeito, principalmente, ao cuidado no excesso de estímulos sensoriais.

O núcleo precisa pensar também na forma de entrar em contato com os alunos autistas. Eu tenho pavor de ligação e, no início da graduação, o núcleo me ligava para marcar reuniões ou ter atualizações. Tenho a noção de que ligações resolvem questões mais rapidamente, mas é exatamente este imediatismo que faz autistas, como eu, não se darem bem com o uso de chamadas.

Além disso, há os ruídos da ligação, a obrigação de responder rapidamente, estímulos que ativam a sensibilidade sensorial do estudante no espectro. Assim, seria melhor entrar em contato conosco via e-mail ou uma mensagem de texto por *WhatsApp*. Essa é uma ação que já vem sendo realizada pelo núcleo atualmente, o que torna a relação mais agradável. (Aluno com TEA, 2019).

De fato, é bastante comum se observar em pessoas autistas respostas sensoriais e perceptuais bastante diferenciadas ou peculiares, o que inclui hiper ou hipossensibilidade a estímulos sonoros, visuais, táteis, olfativos e gustativos, além de alto limiar para dor física e medo exagerado de estímulos ordinariamente considerados inofensivos. De acordo com Grandin e Panek (2016, p. 99, grifos dos autores),

[...] a internet está cheia de relatos de autistas sobre problemas com todo tipo de sons altos e súbitos – estouro de balões, sirenes, fogos de artifício. Mas alguns sons problemáticos são considerados mais prosaicos: não suporto o som do miojo sendo mexido na panela [...]. Às vezes, porém, a hipersensibilidade envolve não um som específico, mas uma riqueza de sons: “talvez você precise pedir à pessoa com quem conversa para repetir o que disse algumas vezes, porque estava tentando superar o barulho dos carros passando, o cão latindo a três quarteirões e o inseto que zuniu ao lado do seu ouvido”.

Diante desse mundo intenso, marcado por excesso de estímulos sensoriais, é interessante que os núcleos, que funcionam como lócus privilegiado de atendimento educacional especializado para os estudantes com TEA, pensem numa forma de adaptar o ambiente de modo a atender às especificidades sensoriais desses alunos.

Por conseguinte, não é apenas o excesso de estímulos sensoriais que incomoda, mas a falta de previsibilidade, o enfrentamento do novo e o ter que lidar com o desconhecido podem também ser angustiantes para esses sujeitos, tendo em vista que “o sujeito autista está imerso num mundo incoerente, desorganizado, de modo que se sente submetido a um trabalho constante e de difícil ordenação do caos que o cerca, do qual a imutabilidade é muito cedo a testemunha” (MALEVAL, 2017, p. 231). Tais incômodos são corroborados pelo depoimento a seguir:

Apesar de ter ido atrás da acessibilidade, sei que este não é o modelo ideal. Neste sentido, proponho que a recepção de um estudante autista deva ser meticulosa. Quando o núcleo for atender alguém dentro do espectro autista, a situação como um todo deva ser agradável. Isso diz respeito, principalmente, ao cuidado no excesso de estímulos sensoriais. O fato de ser uma situação nova e com pessoas inéditas é um fator que põe em risco grande parte da previsibilidade que mantém autistas afastados da ansiedade. Assim, creio que o ideal não fosse a burocracia de um espaço novo: O núcleo poderia ir no lugar onde o autista já está acostumado. Demandar que o estudante dentro do TEA se desloque, para uma situação nova, diretamente a um lugar novo, é assumir o risco de não vê-lo nunca mais. (Aluno com TEA, 2019).

Outrossim, uma vez que o estudante autista apresenta dificuldades em se adaptar a situações desconhecidas como, por exemplo, ir em busca de ajuda no próprio Núcleo (um local desconhecido), talvez essa dificuldade possa ser atenuada ou mesmo minimizada se o núcleo for em um lugar em que esse estudante estiver acostumado, localizado na própria unidade em que estuda.

## **A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA SAUDAVELMENTE NO APOIO PSICOLÓGICO PARA OS ACADÊMICOS AUTISTAS**

Na universidade, o apoio psicológico pode ser de grande ajuda para os alunos com TEA. Esse suporte pode se constituir meio para proteger-se da angústia vivida em situações dentro e fora do espaço acadêmico. No que concerne a esse atendimento, o universitário



autista explica que: [...] no Saudavelmente nos sentimos mais amparados que no Núcleo de acessibilidade pelo fato primordial de que a assistência estudantil ofertada a nós entra em várias esferas da nossa trajetória acadêmica e da vida pessoal (Aluno com TEA, 2019).

É importante destacar que o Saudavelmente foi criado em 2003 pela Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária (PROCOM) e tem como objetivo prestar assistência psicossocial a estudantes e servidores da UFG. Nesse contexto, a equipe de psicólogos, psiquiatras e residentes tem realizado um trabalho amplo e com ações diversificadas, prestando atendimento individual ou em grupo, além de visitas em local de trabalho, de estudo e domiciliares, promovendo reuniões entre profissionais de diferentes áreas e discussões interdisciplinares dos casos (UFG, 2017).

Entretanto, um diferencial do trabalho desse programa foi a formação do Grupo Asperger, constituído por alunos autistas pertencentes a diferentes cursos, como podemos constatar a seguir:

No primeiro semestre de 2016, recebi uma mensagem da psicóloga do Saudavelmente que conseguiu meu número a partir do núcleo de acessibilidade. Ela atendia uma pessoa com autismo e verificou a possibilidade de que eu conhecesse outro discente com o mesmo diagnóstico. Assim, começou a se formar o grupo Asperger. Ao longo de dois anos, fomos e nos representamos em algumas mídias, estabelecendo-nos de fato, como um grupo social, para além do diagnóstico.

A reunião em grupo acontece uma vez por semana e conta hoje com a presença de aproximadamente oito alunos com TEA, dos cursos de Jornalismo, Medicina, Física Médica, Geologia, Engenharia Elétrica, Artes Cênicas, Ciências da Computação, Arquitetura e Biblioteconomia. (Aluno com TEA, 2019).

O objetivo desse grupo é ser espaço de apoio para esses estudantes, além de também prover identificação entre os autistas. Outrossim, o estudante afirma que no grupo as pessoas com autismo não são pensadas a partir dos seus déficits ou de suas dificuldades, como podemos observar no trecho:

A principal argumentação a se pensar, como grupo, é a chamada Síndrome de Asperger como uma diferença que contém potencialidades as quais, inclusive, podem ser exploradas dentro do próprio ambiente acadêmico. Os problemas da universidade são discutidos individualmente e a psicóloga busca pensar em soluções para as demandas. (Aluno com TEA, 2019).

Percebe-se que a abordagem clínica parte do pressuposto que “o autismo é uma maneira de ser”, o que está em consonância com a ideia de Sinclair (1993 *apud* MALEVAL, 2017, p. 352) quando afirma que

O autismo não é algo que uma pessoa tem, ou uma concha na qual uma pessoa está fechada. Não há criança normal escondida por trás do autismo. O autismo é uma maneira de ser. Ele é invasivo; ele atinge toda a experiência, toda sensação, percepção, pensamento, emoção, todo aspecto da vida. Não é possível separar o autismo da pessoa...e, se isso fosse possível, a pessoa que sobraria não seria a mesma do início.

O estudante sublinha ainda que a psicóloga do Grupo Asperger desenvolve ações com o propósito de incluí-los na universidade. Dentre essas ações, o discente destaca as seguintes:



Entre as ações, entrou em contato com as coordenações de curso. E, como parte de seu ofício, encaminha os estudantes para os psiquiatras do local, caso necessário, para medicação e para outros serviços que os autistas precisam.

O Saudavelmente tem uma importância significativa no que se refere a inclusão dos sujeitos com TEA, tendo em vista que a equipe, entre todas as instâncias da universidade, é a que tem lidado melhor com os autistas na atualidade. (Aluno com TEA, 2019).

Para muitos autistas, é difícil lidar com as demandas da universidade, por mais que esses estudantes mobilizem esforços, o estresse vivido em diferentes situações pode levá-los, inclusive, a abandonar o curso. Sobre isso, Attwood (2010, p. 378) constatou que “as razões pelas quais um estudante com síndrome de Asperger falha ou desiste de um curso estão mais relacionadas com problemas de gestão de stress do que com uma falta de capacidade intelectual ou compromisso com o curso”.

Dessa forma, os fragmentos da fala do aluno autista nos mostram que a terapia psicológica pode ser suporte importante no sentido de incluí-los na universidade. Esse suporte é de extrema relevância até mesmo porque “a preocupação com a incompetência social e com erros flagrantes pode levar ao desenvolvimento de uma fobia social e a um crescente afastamento social” (ATTWOOD, 2010, p. 115).

Diante disso, pensamos que uma ação relevante seria uma maior integração entre o Núcleo de Acessibilidade e o Programa Saudavelmente, tendo em vista que as demandas referidas pelos alunos no atendimento psicológico podem engendrar ações específicas no sentido de promover a inclusão desses sujeitos na universidade.

## UNIVERSIDADE ACESSÍVEL PARA ALUNOS COM TEA

O ambiente físico das instituições de ensino superior tem importância fundamental na inclusão dos estudantes com TEA, uma vez que devido a hipo ou hipersensibilidade o comportamento desses alunos pode sofrer alterações, prejudicando os processos de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ao tratar da importância de uma universidade acessível para pessoas com autismo, faz-se necessário ressaltar a necessidade de se pensar na adequação de todos os espaços físicos frequentados por esses discentes na instituição. No caso específico do aluno com TEA, é possível perceber a sua insatisfação em relação ao Restaurante Universitário (RU), como constatamos:

O excesso de barulho no ambiente do RU, as filas e a quantidade de pessoas transformam o almoço em uma experiência desagradável. As bandejas são muito ruins se pensarmos que autistas, via de regra, são prejudicados em suas habilidades motoras. Os artefatos são tortos e o tamanho é insuficiente para a quantidade de comida ofertada. Além disso, os copos balançam com o risco de cair e o líquido derramar no meio da comida. A solução seria um tipo de bandeja que provesse uma base forte para copos, como uma espécie de fundo protetor.

Pensamos que seria fundamental um exercício de gestão que permitisse aos autistas terem atendimento prioritário e que, por um processo de escolha, optassem por estar com outras pessoas ou em espaços mais reservados e calmos para fazerem suas refeições. (Aluno com TEA, 2019).

Como podemos observar nos relatos, o aluno com TEA apresenta desconforto em relação ao excesso de ruídos, fazendo com que a experiência de estar com muitas pessoas possa ser extremamente desagradável devido ao barulho. Por conseguinte, iluminação, ventilação e barulhos externos também podem prejudicar a inclusão desses sujeitos, conforme relato abaixo:

Apesar das minhas sensibilidades sensoriais serem consideravelmente sutis em comparação aos demais colegas autistas da UFG, percebo que o ambiente da instituição – especialmente os prédios antigos não reformados como o próprio RU de um dos campi – constitui um dos pontos de incômodo para alguns alunos. A Faculdade de Informação e Comunicação (FIC), onde estudo, é um dos seus maiores exemplos. O ambiente é escuro, mal iluminado e ventilado, os barulhos externos reverberam de forma significativa nas salas de aula e os próprios espaços de convivência são demasiadamente barulhentos e desinteressantes. (Aluno com TEA, 2019).

Ao se pensar na adaptação dos ambientes para esses estudantes, devemos considerar que uma das características claramente identificadas em pessoas autistas é a hipossensibilidade ou hipersensibilidade a experiências sensoriais específicas. Nesse sentido, Gaines *et al.* (2016) descrevem algumas das reações prováveis que indivíduos com autismo podem enfrentar relacionados ao processamento sensorial, classificando os sintomas como hipossensível ou hipersensível.

Quadro 1 – Sintomas da hiper e hipossensibilidade em autistas

	<b>Hipossensibilidade</b>	<b>Hipersensibilidade</b>
<b>Audição</b>	Não responde quando é chamado. Gosta de barulhos diferentes. Gosta de reproduzir barulhos altos e em excesso.	Muito sensível a sons altos. Parece ouvir barulhos antes dos outros. Fica desconfortável em ambientes barulhentos.
<b>Tato</b>	Toca em pessoas e objetos sem necessidade. Tem alta resistência à dor quando relacionada a quedas ou hematomas. Tem menor sensibilidade à temperaturas extremas.	Evita usar certos tecidos em roupas. Se estressa com a troca de roupa. Não gosta de se molhar ou andar descalço. Reage negativamente ao toque.
<b>Visão</b>	Desconsidera pessoas e objetos no ambiente. Não observa detalhes em objetos. Gosta de cores vibrantes e de luzes brilhantes.	Se incomoda com luzes fortes (cobre os olhos ou pisca com frequência). Se distrai facilmente com movimentos. Encara com frequência pessoas e objetos.
<b>Motor</b>	Se move constantemente e sem necessidade. Gosta de girar em círculos. Se entusiasma com tarefas que envolvem movimentação corporal.	Aparenta ter menor equilíbrio. Se estressa ao ficar de cabeça para baixo ou com os pés fora do chão.
<b>Olfato e paladar</b>	Pode comer ou colocar diferentes objetos na boca. Sente os objetos com a boca. Se interessa por cheiros fortes. Não se sensibiliza por alguns aromas.	Exigente com o que come. Só come alimentos com determinadas texturas, com certos aromas e em temperaturas de sua escolha.
<b>Sensação de localização corporal</b>	Inconsciente da posição do corpo no espaço. Muitas vezes encostam-se em pessoas ou objetos.	Postura corporal estranha. Desconfortável na maioria das posições. Dificuldade em manipular pequenos objetos.

Fonte: Gaines; Bourne; Pearson; Kleibrink (2016)

As pessoas com TEA podem também apresentar uma sensibilidade visual a níveis especiais de iluminação ou a uma cor em especial. Certas experiências visuais podem gerar ansiedade como a luz refletindo no quadro da sala de aula pode tornar o texto ilegível e fazer com que esse aluno se distraia. De acordo com Attwood (2012), os professores devem evitar

colocar os estudantes com autismo em circunstâncias associadas a sensações visuais intensas e perturbadoras, como permitir que ele sente numa carteira iluminada por forte luz solar.

Vogel (2008) adverte sobre a importância de diminuir a sobrecarga sensorial em sala de aula para que o aluno possa se concentrar na aprendizagem e desconsiderar os estímulos irrelevantes. Devem ser eliminados, então, materiais visuais não essenciais como cartazes e sinalização desordenada, já as distrações temporárias podem ser bloqueadas com uso de telas ou persianas nas janelas.

Dessa forma, no processo de inclusão, os perfis cognitivo, social, motor e sensorial dos estudantes com TEA têm de ser levados em consideração pela universidade. Isso significa que essa instituição terá que sofrer modificações para atender esses alunos, ou seja, é preciso que essas instituições sejam acessíveis também às pessoas com TEA. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015),

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

De acordo com o artigo 1º, §2º, da Lei n. 12.764/2012, conhecida como Política Nacional de Proteção aos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, a pessoa com autismo, para todos os efeitos legais, é considerada com deficiência. Por isso, da mesma forma que nos preocupamos com a acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida, para as pessoas com deficiência visual, para as pessoas surdas e para as demais pessoas que apresentam outro tipo de deficiência, faz-se necessário refletir também sobre as condições de acessibilidade da universidade para atender às necessidades dos alunos com TEA.

Em consonância com Corrêa e Manzini (2014), entendemos o conceito de acessibilidade para a educação como:

Uma condição para utilização com, segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços escolares, dos mobiliários escolares, dos equipamentos escolares, das edificações escolares, dos serviços de transporte escolares e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação na escola, por aluno com deficiência ou não (CORRÊA; MANZINI, 2014, p. 25).

Diante desse contexto, para incluir os estudantes com TEA na universidade, faz-se necessário identificar quais são as experiências sensoriais e perceptivas que lhes causam desconforto. Nessa perspectiva, torna-se essencial que seja identificada se esses estudantes possuem alguma sensibilidade auditiva (sensibilidade a sons específicos), tátil (sensibilidade em áreas específicas do corpo, sensibilidade ao toque, ao grau de pressão), visual (níveis de iluminação, cores ou alguma distorção visual) e outras.

Essa identificação se faz necessária para que se possa adaptar o ambiente para esses alunos, uma vez que a pessoa com sensibilidade sensorial pode se tornar hipervigilante, tensa e distraída em ambientes sensoriais estimulantes como a sala de aula, além disso, mostrar-se insegura sobre quando ocorrerá a próxima experiência sensorial dolorosa. Sem dúvida, a

percepção sensorial invulgar pode ter consequência, trazendo efeito significativo para a qualidade de vida desses estudantes, prejudicando sua inclusão nos espaços acadêmicos.

## **A APRENDIZAGEM POR EIXOS DE INTERESSE NA UNIVERSIDADE**

Ao tratar das questões pedagógicas, é importante salientar a necessidade de que os professores dos cursos de graduação e pós-graduação considerem ou aprendam a trabalhar também com os interesses específicos dos estudantes com TEA.

Acredito que o professor universitário precisa aproveitar o nosso hiperfoco, que são os interesses específicos por determinados assuntos ou até mesmo nossas obsessões, o que poderia ser produtivo na academia. Em termos de curso, não fui diretamente aproveitado por algum docente, mas produzi artigos e conteúdos práticos na área de Jornalismo Cultural, que é o meu interesse, e com isso me senti incentivado a continuar na universidade e no meu curso. (Aluno com TEA, 2019).

O depoimento evidencia claramente a importância de o professor usar os interesses restritos e a fixação por determinados assuntos como possibilidade para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos na universidade. No que diz respeito às obsessões, Grandin e Scariano (1999, p. 115) ressaltam que esses profissionais ganhariam mais “alargando o campo obsessivo e tentando orientar o interesse manifestado pelo autista para atividades construtivas”. A autoras apontam ainda que “as fixações são um tipo de motivação. Leo Kanner declarou, um dia, que o caminho do sucesso, para certos autistas, consistia em transformar uma fixação em carreira profissional”.

Certamente, quando o aluno autista está em condições que lhe permitam desenvolver suas fixações e seus interesses específicos na universidade, pode se sentir mais motivado para engajar-se em projetos e desenvolver suas habilidades. Maleval (2017) salienta que foi notado especialmente por Asperger que os interesses restritos, anormais em intensidade ou foco, podem ser os componentes mais aptos a abrir-se para o social, pela derivação dos centros de interesses que podem suscitar.

Ao invés de o professor universitário considerar os interesses restritos manifestados pelos autistas como anomalias comportamentais ou excentricidades, seria muito mais produtivo que apoiasse essas experiências, buscando orientar o interesse manifestado para atividades construtivas e significativas, como para o desenvolvimento de pesquisas. Como destacado por Nunes e Araújo (2011), incentivar o autista pelo caminho da pesquisa é uma ótima forma de aproveitar características extremas, por vezes, encaradas como negativas.

Ademais, o aluno destaca que o interesse pela pesquisa também poderia ser melhor aproveitado pelos docentes das instituições de ensino superior, sabendo que o estudante autista possui uma série de características que pode ser fortemente aproveitada pelos pesquisadores.

Além do foco, autistas aprofundam temas, normalmente possuem boa concentração e memória acerca de dados. Em termos de autismo, aos dos seus interesses, há uma vasta gama de temas e assuntos, especialmente em perspectiva brasileira, pendentes de abordagem. Trazer autistas para estas atividades é, certamente, possibilitar precisão e rigor maior nos dados e informações. (Aluno com TEA, 2019).

Como afirma Orrú (2016, p. 210), os interesses específicos podem ser usados pelo docente como ponte para experiências de aprendizagem, portanto, segundo a autora, o hiperfoco precisa ser explorado de forma consciente, de modo que o professor perceba o potencial desse fator motivador para o processo de aprender do aluno com autismo.

Diante disso, pensamos que a inclusão desses alunos na universidade pressupõe acreditar na sua capacidade de aprender e de se desenvolver, implica em valorizar as suas ilhas de competências e não em vê-las como obstáculos ao seu desenvolvimento. Por certo, numa perspectiva inclusiva, faz mister que o professor se aproxime desses alunos sem preconceito, disponibilizando-se a aprender coisas novas, a abrir-se para o inesperado, assumindo os riscos de lidar com o não usual, trabalhando com suas habilidades, o que pode, de certa maneira, libertá-los do aprisionamento a que muitos deles se referem.

### **AS RELAÇÕES SOCIAIS ESTABELECIDAS NOS ESPAÇOS ACADÊMICOS**

Embora os estudantes com autismo tenham aptidões para se envolver em atividades de pesquisa, a maior queixa pessoal desse grupo de alunos diz respeito às dificuldades em relação às atividades coletivas na universidade, mais precisamente em relação ao trabalho em grupo, como podemos observar a seguir:

A minha maior queixa e dos meus colegas autistas da UFG é em relação ao trabalho em grupo. O trabalho em grupo incomoda, principalmente, pela falta de compromisso dos colegas. O olhar e a forma de lidar do outro, incluindo discussões desnecessárias e o excesso de controle do autista, prejudica no grupo. O excesso de controle faz com que nós autistas assumimos a liderança do grupo ou ficamos insatisfeitos com o resultado do que foi produzido. E, nessa manifestação, ainda há a dificuldade de se expressar e de ser compreendido. (Aluno com TEA, 2019).

Uma das características essenciais no autismo é um déficit qualitativo na interação social, que é reconhecido em todos os critérios de diagnóstico. Esse déficit se refere a falta de reciprocidade social ou emocional, além da incapacidade para desenvolver relações com os pares adequadas ao seu nível de desenvolvimento

Conforme o DSM-5 (APA, 2014, p. 50), a pessoa com TEA possui dificuldades para estabelecer, conservar e também para entender relacionamentos, “variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares”.

Como escreveu Grandin em seu relato pessoal sobre o autismo, embora ela tivesse talento criativo, faltava-lhe capacidade de se relacionar com as pessoas, pois “normalmente, elas não se sentiam atraídas pelo meu comportamento excêntrico, meu modo esquisito de fala, minhas ideias estranhas, minhas piadas e as peças que pregava (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 66).

Desse modo, é possível que o estudante com autismo se porte em grupo de maneira não convencional ou idiossincrática, podendo ser entendido por seus pares como irritante ou pedante. Sob essa perspectiva, esse estudante universitário também pode ter problemas com alguém que rompa as suas regras pessoais, tendo em vista a busca pela previsibilidade e pelo controle nas atividades.

No entanto, pensamos que a proposta do trabalho em equipe na universidade deve ser mantida, uma vez que certamente esses alunos terão que desenvolver competências interpessoais para se desenvolver posteriormente no trabalho. Attwood (2010, p. 83) sinaliza que as pessoas com autismo podem ter qualificações acadêmicas impressionantes, mas a dificuldade em trabalhar em equipe pode contribuir para que futuramente esses sujeitos tenham dificuldades em conseguir ou manter um emprego.

Contudo, pensamos que os estudantes com autismo devem contar com o apoio do professor e dos colegas para se ajustar às demandas da universidade. Nesse sentido, Attwood (2010, p. 376) propõe que “um estudante nomeado companheiro, ou monitor, pode proporcionar uma ajuda amigável no que se refere aos protocolos e às expectativas sociais”. No que diz respeito aos professores, torna-se relevante que compreendam a natureza do autismo para não ficarem confusos ou ofendidos com algumas das características do transtorno manifestado pelo estudante.

De fato, ser compreendido pelos colegas e pelos professores pode ser crucial para a permanência dos alunos com autismo nas instituições de ensino superior. No entanto, no contexto acadêmico, é possível que o aluno diagnosticado com TEA, ao revelar o seu transtorno, passe a ser visto a partir de um olhar estereotipado e estigmatizante. Nesse sentido, o relato de experiência do aluno autista revela que prefere revelar a sua identidade apenas após as pessoas já o conhecerem, como vemos a seguir:

Na Universidade acho interessante primeiro as pessoas me conhecerem, me verem como indivíduo, do que necessariamente como o autista. No início de uma relação com os colegas ou professores, se eu disser do meu diagnóstico a tendência é que me vejam a partir de um rótulo. (Aluno com TEA, 2019).

Por certo, revelar ou não o autismo para colegas e professores no espaço acadêmico é decisão difícil e cabe unicamente ao aluno autista, ao revelar a sua identidade, correr o risco de ter a sua singularidade aniquilada ou de ser visto e compreendido apenas a partir dos determinantes biológicos do seu quadro clínico, promovendo o apagamento da multiplicidade e das suas diferenças individuais. Em contrapartida, penso que a ocultação da identidade autista pode provocar sofrimento psíquico para ele, pois não se pode separar o autismo da pessoa, uma vez que o autismo é uma maneira de ser, um modo específico de funcionamento do sujeito.

Dessa forma, pensamos que talvez a problemática não esteja em revelar ou não a identidade autista, mas na importância e urgência da formação dos estudantes universitários e dos docentes para que sejam capazes de compreender as diferenças, para que sejam capazes de apagar os seus *a priori* para dar lugar à subjetividade desse Outro, não sacrificando a individualidade e liberdade desses estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao empreender a análise da percepção do aluno com TEA, constatamos inicialmente que, apesar de suas especificidades, o estudante deseja ser reconhecido como pessoa, sendo considerado em sua individualidade. Indubitavelmente, esse entendimento põe em xeque a categorização das pessoas com autismo e exige dos profissionais do núcleo de acessibilidade, dos docentes e demais servidores da universidade um olhar que não esteja preso aos rótulos, tendo

em vista que a estereotipização produz apagamento das diferenças, que em nada contribui para a inclusão desses estudantes.

Por outro lado, observa-se também a necessidade de formação dos profissionais do núcleo de acessibilidade no que diz respeito à inclusão dos estudantes com TEA. Nesse aspecto, pensamos que o núcleo pode oportunizar momentos para discussão sobre a temática autismo, o que pode acontecer através de várias atividades, a saber: por meio de sessões de vídeos e filmes que tratem da questão do autismo; através de momentos para que os professores e alunos tenham contato com especialistas que discutem a temática em questão; mediante leitura de material autobiográfico produzido por autistas e, sobretudo, formando grupos de estudantes autistas para ouvir suas reivindicações.

As narrativas do estudante do curso de Jornalismo mostram-nos também a importância de um suporte psicológico para ajudá-lo a lidar com as demandas da universidade. O relato de experiência evidencia que o suporte psicológico prestado pelo Programa Saudavelmente tem ajudado o estudante com TEA a lidar com o estresse vivido em diferentes situações em âmbito acadêmico e fora dele. A compreensão primária de que autistas, justamente por suas dificuldades sociais, precisam ter, na terapia, um dos braços mais fortes da inclusão faz-se necessária e urgente nesse processo. Ademais, pensamos que precisa haver uma maior integração entre o núcleo de acessibilidade da UFG e o Programa Saudavelmente no sentido de pensar em ações conjuntas para garantir a inclusão desses estudantes.

No que diz respeito às questões pedagógicas na universidade, ficou claro que os interesses específicos desses alunos podem ser utilizados para o desenvolvimento de atividades acadêmicas importantes que favoreçam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, ao invés de o professor universitário considerar os interesses restritos manifestados pelos autistas como algo excêntrico ou estranho, seria muito mais interessante que apoiasse essas experiências, buscando orientar o interesse manifestado para atividades significativas, como por exemplo, para o desenvolvimento de pesquisas.

Por conseguinte, o graduando com TEA também deixa claro em suas narrativas as dificuldades vivenciadas em decorrência de sua hipersensibilidade sensorial, que acabava acarretando transtornos até mesmo no momento de fazer as refeições no RB. Essa é uma questão importante que precisa ser considerada pela universidade, já que os estudos comprovam que as respostas das pessoas com TEA a estímulos sensoriais e perceptuais (sonoros, táteis, gustativos, olfativos) são bastante peculiares, podendo apresentar hiper ou hipossensibilidade. Faz-se, então, necessário que a universidade crie adaptações ambientais e que os professores compreendam os comportamentos peculiares dos alunos em relação aos diferentes estímulos sensoriais e perceptuais, promovendo as adaptações físicas e pedagógicas necessárias nesses casos.

Assim, a análise empreendida nos permitiu compreender que para refletir sobre a educação das pessoas autistas é necessário estarmos mais atentos a sua subjetividade, o que implica ouvir a voz desses sujeitos, abrir espaço para que se posicionem contra ou a favor dos métodos de ensino aos quais têm sido submetidos. Acreditamos, com isso, que a presente pesquisa pode fornecer subsídios importantes para os professores e demais profissionais da universidade em relação às dificuldades e habilidades em torno das pessoas diagnosticadas e, conforme suas especificidades, propor ações terapêuticas e acadêmicas que visem não somente à permanência dos estudantes, mas também sua inclusão.



## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA (2013). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ATTWOOD, Tony. *Tudo sobre a Síndrome de Asperger*. Lisboa: Babel, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 5 fev. 2019.
- BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 19 mar. 2019.
- 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 nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Orientador Programa INCLUIR: acessibilidade na educação superior*. SECADI/SESu. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: [file:///H:/Programa\\_Incluir\\_Ensino\\_Superior%20ufg%20dados.pdf](file:///H:/Programa_Incluir_Ensino_Superior%20ufg%20dados.pdf). Acesso em: 8 abr. 2017.
- BRASIL. *Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.senadorpaim.com.br/uploads/downloads/arquivos/daed457c4a7524302b56e700fa609419.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. *Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.
- GAINES, K.; BOURNE, A.; PEARSON, M. AND KLEIBRINK, M. *Designing for autism spectrum disorders*. New York: Routledge, 2016. Chapter 1. Disponível em: [https://www.crcpress.com/rsc/downloads/9780415725279\\_chapter\\_1.pdf](https://www.crcpress.com/rsc/downloads/9780415725279_chapter_1.pdf). Acesso em: 31 jul. 2018.
- GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret. M. *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- MALEVAL, Jean-Claude. *O autista e a sua voz*. São Paulo: Blucher, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.
- NUNES, Débora Regina de Paula; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. *Universitários com Síndrome de Asperger: potencialidades e desafios*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- ORRÚ, S. E. *Aprendizes com autismo: aprendizagens por interesse em espaços não excludentes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

WILLIAMS, Donna. *Meu mundo misterioso*: testemunho excepcional de uma jovem autista. Tradução Terezinha Braga Santos. Brasília: Thesaurus, 2012.

VOGEL, Claire L. Classroom Design for Living and Learning with Autism. *Autism Asperger's Digest*, maio/jun. 2008. Disponível em: <http://www.designshare.com/index.php/archives/901>. Acesso em: 14 abr. 2018.

---

*Recebido em: 09 de maio de 2019*

*Modificado em: 02 de outubro de 2019*

*Aceito em: 26 de outubro de 2019*

