

NARRATIVAS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR DE UMA ESTUDANTE UNIVERSITÁRIA DIAGNOSTICADA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)¹

Karine Valdrich Ferreira²

Resumo: O presente estudo teve como objetivo geral problematizar as narrativas sobre as experiências no cotidiano escolar de uma estudante universitária diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em virtude da carência de publicações científicas acerca do tema, considera-se relevante oportunizar estudos que contemplam a Educação Inclusiva, especificamente de pessoas com autismo no Ensino Superior, além de engendrar possíveis melhorias no processo de inclusão e permanência de pessoas autistas neste contexto, bem como elucidar conhecimentos que são necessários e pertinentes tanto à pessoa com autismo quanto para quem convive com esta pessoa. Diante disto, foi utilizado o método de pesquisa teórico-metodológico de análise das práticas discursivas com o intuito de apreender a produção de sentido no cotidiano. Desse modo, foi possível constatar através da narrativa de uma estudante universitária autista os desdobramentos do diagnóstico no contexto escolar e familiar, a importância da atuação da família e dos profissionais da educação em prol da inclusão escolar e as questões de sociabilidade que estão atravessadas no ambiente universitário.

Palavras-chave: Autismo. TEA. Educação Inclusiva. Ensino Superior.

Azul-a-mar

*Azul como o céu
Azul como o mar
A cor da diferença
Que se faz no amar
Singular
Os pássaros no céu estão a voar
Os peixes na maré a nadar
A vida aqui, afora pertença
Na diferença que faz ecoar
E os dias de céu cinza?
Para onde o azul foi parar?
Possibilidades
Que nos diferencia
Nos move, nos acalenta, nos transborda
Envolto nessas diferenças
É onde eu quero nadar
Ou voar*

Karine Valdrich Ferreira (2018)

¹Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Psicóloga. Orientador: Prof. Daniel Kerry dos Santos, Doutor. Palhoça, 2018.

²Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina. karinevaldrich@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Olhar nos olhos é só uma das mais variadas e diferentes formas de estabelecer um contato. Cada pessoa experimenta suas vivências diante do mundo dentro das suas possibilidades de existência. Quero dizer com isto que não existem maneiras certas ou erradas, melhores ou piores, de vivenciar os sabores e dissabores da vida; existem apenas diferentes formas de experimentar e se experimentar nas relações e nas trocas com o mundo a sua volta. Com o autismo não é diferente disto. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é uma doença, portanto também não há uma cura para essa condição. Trata-se de uma maneira diferente de ser, existir e se constituir no mundo. Nesse sentido, é importante que as pessoas que convivem com pessoas autistas, dentre elas, familiares, amigos, colegas da escola e/ou trabalho, etc., tenham conhecimento sobre as condições e os direitos das pessoas com TEA, para que essas possibilidades de existência não fiquem na clandestinidade, na invisibilidade e no campo da exclusão; e para que sujeitos designados como autistas possam ser reconhecidos em sua humanidade e dignidade.

De modo geral, o diagnóstico do TEA aponta para dificuldades qualitativas tanto na interação social, relacionamento e comunicação interpessoal, quanto em seus padrões de interesses restritos. Em decorrência dessas características, alguns sujeitos localizados no espectro autista acabam por experienciar isolamento social em determinadas situações e contextos. De acordo com a Associação Psiquiátrica Americana (2014) os padrões restritos e repetitivos de atividades, interesses ou comportamentos podem variar desde movimentos motores ou falas repetitivas (ecolalia), frases idiossincráticas, além do uso de objetos, como alinhar ou girar os brinquedos; interesses nas mesmas coisas, por exemplo, ingerir sempre os mesmos alimentos diariamente; entre outros.

Essas características geralmente surgem no início da infância e, ao longo da vida, podem limitar e/ou prejudicar as possibilidades de vivência em diversos contextos sociais. Por se tratar de um espectro, há uma ampla variabilidade dessas características. Dentre os TEA, podemos citar os transtornos designados de autismo infantil, autismo atípico, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, entre outros (APA, 2014).

No entanto, os sujeitos com Síndrome de Asperger (SA), apesar de sua condição, não se sentem inibidos na presença de outras pessoas, mas, comumente, abordam-nas de uma maneira excêntrica, de modo que, muitas vezes, o sujeito com SA sinta-se frustrado diante das suas “abordagens desajeitadas e pela insensibilidade em relação aos sentimentos e intenções

das demais pessoas e pelas formas de comunicação não-literais e implícitas que elas emitem” (KLIN, 2006, p. 9). Diante dessas experiências de inadequação, perguntamo-nos: quais condições e formas de organizações sociais fazem com que alguns sujeitos não se sintam “adequados”, “ajustados” e “normais” em suas interações sociais? De que maneira essa ideia de inadequação é construída social e culturalmente? Seria suficiente atribuir exclusivamente a um sujeito individual as causas dessas experiências? Consideramos que perspectivas individualizantes não são suficientes para dar conta dos fenômenos de exclusão e estigmatização que pessoas com TEA vivenciam. Diante disso, apoiamo-nos na perspectiva do *modelo social da deficiência* que, de acordo com Diniz (2012), postula que a deficiência é experienciada a partir dos efeitos de um contexto social desfavorável às diversidades e que não produz condições de acessibilidade e inclusão.

O modelo social da deficiência, conforme aponta a antropóloga Débora Diniz (2012), coloca a deficiência como uma experiência de desigualdade, que só é produzida e manifestada em uma sociedade pouco afeita ao encontro com as diferenças. Na perspectiva do modelo social de deficiência, as experiências de exclusão vivenciadas por pessoas com deficiência não são produzidas por suas supostas limitações individuais. São, antes disso, efeitos de um contexto social desfavorável às diversidades e que não produz condições de acessibilidade e inclusão.

Nesse sentido, ressalta-se a relevância do modelo social da deficiência à Psicologia Social. Segundo Gesser, Nuernberg e Toneli (2012) essa perspectiva propõe pensar a deficiência a partir de concepções que não se reduzem à doença e aos aspectos biomédicos, mas como uma categoria de análise que desloca o foco do “indivíduo deficiente” para uma sociedade que se estrutura de forma excludente, produzindo a experiência da deficiência. O modelo social da deficiência tem amparado análises não só no campo da Psicologia Social, mas das ciências sociais em geral e dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, possibilitando uma revisão crítica e ampliação de políticas públicas que busquem a modificação do contexto social, promovendo acessibilidade para a efetiva participação social das pessoas com deficiência (GESSER, NUERNBERG E TONELI, 2012).

Corroborando com a perspectiva do modelo social da deficiência, Farias e Buchalla (2005) pontuam que a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) baseia-se numa abordagem biopsicossocial, ou seja, uma abordagem que compreende as três dimensões (biomédica, psicológica e social) interrelacionadas onde cada dimensão atua sobre a outra e estas são influenciadas por fatores ambientais.

Desse modo, o termo “funcionalidade” atribuído ao modelo da CIF corresponde às funções e estruturas do corpo, atividade e participação social. O termo funcionalidade é utilizado no aspecto da “incapacidade” na medida em que esta última é considerada como consequência entre a disfunção apresentada pelo sujeito, a limitação e a restrição em atividades, e os fatores ambientais que ora podem atuar como barreiras para o desempenho dessas atividades e da participação social (FARIAS E BUCHALLA, 2005, p. 189).

Cabe pensarmos sobre como o modelo social da deficiência aponta para uma nova leitura acerca das experiências que são produzidas a partir da deficiência, dos processos de inclusão e/ou exclusão, bem como, a constituição dos sujeitos com deficiência no mundo. Nesse sentido, o modelo social da deficiência propõe um deslocamento ético, político e epistemológico para pensarmos as experiências que são produzidas pelos sujeitos e até mesmo, a própria noção de experiência.

Dar visibilidade às experiências da diferença como algo que existe e não como algo a ser eliminado, camuflado ou ignorado, implica em analisar os processos históricos que posicionam os sujeitos e constituem suas experiências (SCOTT, 1999). A noção de experiência mencionada por Scott (1999, p. 27) diz que “não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência”. Nesse sentido, a experiência torna-se produção de conhecimento, assim como as identidades que são produzidas por ela.

Como vimos, tais experiências produzidas são constitutivas para uma marca identitária, o que explica, por exemplo, o surgimento do movimento da neurodiversidade que, conforme aponta Ortega (2009, p. 67) é um movimento “organizado por autistas chamados de alto funcionamento que consideram que o autismo não é uma doença a ser tratada e se for possível curada”, legitimando suas experiências e produzindo uma identidade de ser e se constituir no mundo, mas, para isto, houve algumas transformações ao longo da história no modo de ser e pensar o autismo.

Há seis décadas o autismo vem sendo estudado pela ciência e, apesar de avanços significativos entre as diversas concepções que foram apropriadas a estes estudos, ainda há um vasto campo a ser estudado e diferentes questões a serem respondidas. De acordo com Marcelli (1998), Klin (2006), Mello (2007) e Tamanaha, Perissinoto, Chiari (2008) um dos precursores do assunto foi o Dr. Leo Kanner que descreveu o autismo infantil em 1943 destacando condições bem específicas, como: impactos nas relações afetivas, solidão, isolamento, pouco ou nenhum uso da linguagem para comunicação, comportamentos ritualísticos, além de apontar dados estatísticos sobre a incidência precoce que é predominante no sexo masculino. Hans

Asperger, em 1944, mesmo desconhecendo os estudos feitos por Kanner, descreveu casos em que designou de “Psicopatologia Autística da Infância”, apresentando condições e características bastante semelhantes às descritas por Kanner no ano anterior.

Os quadros clínicos estudados por Kanner e Asperger, apesar de apresentarem características idênticas, se distinguem nas áreas de linguagem e cognição, que são áreas bastante prejudicadas no Autismo. Já na SA verificou-se não haver um prejuízo significativo nestas áreas, mas apresentou critérios idênticos aos do autismo, como dificuldades significativas na comunicação social, prejuízos qualitativos na interação social e padrões de interesses restritos (TAMANAH, PERISSINOTO, CHIARI, 2008; KLIN, 2006).

Conforme aponta Ortega (2009), a partir dessas considerações acerca dos estudos sobre o TEA foi possível deslocar o modelo psicanalítico do autismo, antes compreendido em termos de falhas nos relacionamentos com os pais, especialmente para com a mãe, mas aproximar o autismo com as neurociências. O termo Neurodiversidade foi conceituado pela socióloga diagnosticada com SA, Judy Singer, em 1999. Desse modo, a neurodiversidade afirma que uma condição atípica, como o TEA, não é uma doença a ser tratada ou curada, mas uma diferença humana no modo de funcionamento neurológico que, assim como outras diferenças, sexuais, religiosas, raciais, etc., também deve ser respeitada (FREITAS, 2016; ORTEGA, 2008)

As pessoas que se autodenominam *neurodiversos* consideram-se neurologicamente atípicos, como por exemplo, o caso de pessoas diagnosticadas com TEA. Para estes, o autismo não é uma doença, mas trata-se de uma marca identitária, consideram como parte constitutiva do que eles são – “o indivíduo é autista (e não tem autismo)” (ORTEGA, 2008, p. 487).

Ortega (2008) ressalta que procurar uma cura para a condição neuroatípica implica em assumir que o autismo (e outras diferenças) é a uma doença e que, como o princípio da neurodiversidade é afirmar as diferenças, curar um neurotípico, então, seria o mesmo que curar uma pessoa gay, negra, canhota ou autista, conforme é afirmado pelos defensores da neurodiversidade. Desse modo, o movimento da neurodiversidade, organizado pelos sujeitos autistas, os quais “defende-se que seus modos de se comportar e se relacionar seriam neurologicamente determinados, porém não entendidos como patologia, mas como diferença humana” (FREITAS, 2016, p. 86).

O debate sobre a neurodiversidade e a construção de novos saberes sobre modo de ser e pensar o autismo, conforme menciona Freitas (2016) contribui para reflexões sobre a efetivação da Educação Inclusiva em relação às necessidades do sujeito para ação e participação plena na escola. Neste sentido, Freitas (2016) corrobora o quão fundamental é conhecer as condições

socioculturais do estudante, da família e da escola em diversos termos como, adaptações curriculares, comunicacionais, bem como as atitudinais, através da promoção de políticas públicas que são fatores importantes no desafio e na finalidade de consolidação da Educação Inclusiva.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que dispõe a Lei Nº 13.146/2015, consta em seu Art. 2º que “considera-se pessoa com deficiência aquela que, [...] em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 8-9). Entre os diversos capítulos que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência, consta, no capítulo IV, as disposições sobre o direito à educação:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – 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 [...] (BRASIL, 2015, p. 19-20).

É notório os impactos gerados durante o processo de escolarização de uma criança/adolescente com autismo até o fim do Ensino Médio. Mas, e quando esta pessoa ingressa no Ensino Superior? Diante destas considerações, é válido questionar, quais as narrativas de uma estudante diagnosticada com TEA acerca de sua experiência no Ensino Superior?

Diante disso, articulamos as concepções abordadas até aqui com o contexto escolar. Sabemos que, contemporaneamente, há uma intensificação da produção de diagnósticos no campo da saúde mental, especialmente sobre a infância e a adolescência. A fantasia, o lúdico, o faz-de-conta; tão importantes na infância, são agora invisibilizados por carimbos diagnósticos que atravessam os muros das escolas. A infância como um processo de construção da identidade, subjetividade, do saber, das vivências e das inúmeras relações, se resumem diante de um código CID-10³ e das intervenções realizadas acerca da normalização e da padronização.

A generalização da escola e a sua transformação em dispositivo massificador, conforme aponta Sarmiento (2005) suscitaram uma institucionalização da infância. A infância e a adolescência se institucionalizam por meio da universalização de estatutos e direitos, tanto no âmbito do direito internacional quanto da constituição de uma infância global (id, *ibid.*).

³ Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde determina a classificação e codificação das doenças e uma ampla variedade de sinais, sintomas, circunstâncias sociais e possíveis causas externas de danos e/ou doença.

Contudo, é possível resistir a esta massificação, e tornar a escola uma “extensão no espaço-mundo [...] ainda que longe de atingir a universalização do acesso para todos e para todas” (TOMÁS & SOARES, 2004, apud, SARMENTO, 2005, p. 367-368).

Nessa perspectiva, a escola é constituída (e constitutiva) de um território de possibilidades, conforme aponta Becker (2006, p. 207) “representa uma incursão à compreensão da constituição da infância e dos seus fazeres e saberes”. O cotidiano escolar é atravessado pelas inúmeras relações, nossos saberes são (re)inventados, os (des)encontros vividos, nossas subjetividades marcadas pelas diversas experiências. Tal concepção acerca do espaço escolar me leva a refletir sobre as experiências de uma estudante autista no contexto universitário: com sua trajetória delineada pelos arranjos de sua vida e com suas possibilidades e potencialidades diante do contexto escolar.

No intuito de verificar a relevância científica da pesquisa foi empreendida uma busca bibliográfica em artigos disponíveis integralmente nos portais BVS e SciELO através das palavras chave: “Autismo” e “Psicologia” (46), “TEA” e “Psicologia” (9), “Autismo” e “Educação” (58); “Autismo” e “Ensino” (29); “Autismo” e “Ensino Superior” (0); “Autismo” e “Neurodiversidade” (2), totalizando 144 artigos. Destes, foram selecionados 30 artigos que se aproximavam das temáticas pertinentes à esta pesquisa, dentre eles vários artigos de áreas como Psicologia, Pedagogia, Medicina e Fonoaudiologia. Após a leitura dos resumos foram selecionados 04 artigos que se relacionavam com as experiências de crianças autistas no contexto escolar, porém apenas na rede de educação básica. Nesta busca, não foi encontrado artigos relacionados às experiências de jovens/adultos autistas no Ensino Superior.

Desse modo, constatada a carência de publicações científicas acerca do tema, considera-se relevante cientificamente oportunizar estudos que contemplam a Educação Inclusiva, especificamente de pessoas com autismo no Ensino Superior.

Educação Inclusiva é aquela que busca dar atenção às necessidades individuais das pessoas com deficiência no contexto escolar (FERRARI E SEKKEL, 2007). Antunes e colaboradores (2013) explicam, a partir das percepções de professores de uma universidade, que a Educação Inclusiva vem ganhando seu espaço nos níveis de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio, porém, no Ensino Superior ainda pouco se fala sobre esse assunto.

Höher Camargo e Bosa (2009) apontam a escassez de estudos sobre inclusão de crianças autistas na rede comum de ensino. Essa ausência de pesquisas parece refletir a realidade de exclusão vivenciada por crianças e, principalmente, por jovens adultos que chegam ao Ensino Superior nessas condições. As autoras buscam demonstrar a partir da literatura que esses

fenômenos se devem, principalmente, ao despreparo das escolas, falta de orientação e recursos pedagógicos aos professores, ou, ainda, falta de outros profissionais especializados, como psicólogos(as), para que estes, em conjunto, possam atender às demandas específicas da inclusão.

No que tange a relevância social, este estudo tem como foco evidenciar as experiências produzidas por uma jovem autista no Ensino Superior. Falar sobre autismo, especialmente de estudantes universitários autistas, ainda não é algo comum, mesmo nos Cursos de Graduação voltados a área de Ciências Humanas. Conforme já mencionado por Höher Camargo e Bosa (2009), a escassez de estudos é evidenciada em relação à inclusão de crianças autistas no contexto escolar o que nos faz pensar o quão importante é abordarmos sobre essa temática quando esses jovens chegam no Ensino Superior.

Assim, reunir dados sobre como são produzidas as experiências de uma estudante com TEA no Ensino Superior permitirá engendrar possíveis melhorias no processo de inclusão e permanência de pessoas autistas neste contexto, bem como elucidar conhecimentos que são necessários e pertinentes tanto à pessoa com autismo quanto para quem convive com esta pessoa, como professores, colegas de turma, assistentes pedagógicos, psicólogos(as) educacionais e a sociedade como um todo.

Diante das considerações mencionadas acima, é válido refletir sobre as experiências produzidas durante o processo de inclusão e permanência pautada numa Educação Inclusiva de sujeitos autistas no contexto universitário, que vai ao encontro dos objetivos do presente trabalho que, de modo geral, é problematizar as narrativas sobre as experiências no cotidiano escolar de uma estudante universitária diagnosticada com TEA; e de modo específico é analisar as narrativas de uma estudante universitária com TEA sobre sua trajetória escolar, seu processo de inclusão e permanência escolar, e sobre suas experiências de sociabilidade no contexto escolar. Tais objetivos foram dialogados a partir da metodologia de análise das práticas discursivas que compreende a produção de sentido no cotidiano.

2. MÉTODO

Com o objetivo de problematizar as narrativas sobre as experiências no cotidiano escolar de uma estudante universitária diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), utilizou-se a metodologia de “Análise das práticas discursivas e de produções de sentidos”, conforme orientado pelos debates teórico-metodológicos propostos por Spink e Medrado

(2013). De acordo com esses autores, a produção de sentido é uma prática social dialógica e polissêmica que pressupõe e envolve a “linguagem em uso”. Nesse sentido, a *produção de sentidos* deve ser compreendida como um fenômeno sociolinguístico que busca entender as narrativas, argumentações e conversas (práticas discursivas de modo geral), bem como os repertórios apresentados nessas produções discursivas que perpassam o cotidiano. Essa compreensão sociolinguística é possível na medida em que a linguagem fomenta tais práticas sociais produtoras de sentidos (SPINK E MEDRADO, 2013).

Ao introduzir o conceito de práticas discursivas, Spink e Medrado (2013, p. 26) as define como “linguagem em ação”, ou seja, “as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas”. De modo geral, o/a autor/a definem “discursos” como algo que está *além* do sujeito, mas nos atravessa e nos constitui. Os discursos circulam e se mantêm através das instituições, pelas relações de poder, pela moral, etc. Desse modo, as práticas discursivas remetem aos momentos da linguagem em ação, aqueles em que potencialmente podem acontecer momentos de ressignificações e de rupturas que produzem sentidos singulares sobre experiências vividas. Essa abordagem teórico-metodológica é melhor definida por Spink e Medrado (2013) a partir de três dimensões - linguagem, história e pessoa – que têm sido utilizadas para desenvolver pesquisas sobre os fenômenos psicossociais e as produções de sentidos.

As práticas discursivas são constituídas por três elementos: as dinâmicas, as formas e os conteúdos. As dinâmicas referem-se aos “*enunciados* orientados por vozes” (SPINK E MEDRADO, 2013, p. 26). As formas ou *speech genres*, conforme Bakhtin (1995, apud Spink e Medrado, 2013), referem-se às formas ocasionais de enunciações que são moldadas de acordo com o contexto, com o tempo e o(s) interlocutor(es). Os conteúdos se referem aos repertórios interpretativos, que são um conjunto de termos, expressões, figuras de linguagem, etc., que, cotidianamente, produzem os sentidos a partir dos quais fazemos uso, ou seja, uma diversidade de produções linguísticas que permitem as construções discursivas e que estruturam uma argumentação (SPINK E MEDRADO, 2013).

Outra dimensão apontada por Spink e Medrado (2013) que nos ajuda a entender a construção social dos conceitos que utilizamos é a “história” a partir de uma perspectiva temporal. Nesse sentido, a autora propõe trabalhar as práticas discursivas em relação a três tempos históricos: o tempo longo, o tempo vivido e o tempo curto; que no caso do presente estudo, o foco será direcionado para o “tempo vivido” e o “tempo curto”. O tempo longo corresponde aos conteúdos culturais, construídos historicamente e socialmente e que constituíram

discursos com seus múltiplos significados. O tempo vivido está intimamente relacionado às experiências da pessoa durante sua trajetória de vida. É no tempo vivido de cada pessoa que ocorre a aprendizagem das linguagens sociais, ou seja, das práticas discursivas. O tempo vivido também se traduz a partir dos afetos pois, é por conta das nossas referências afetivas que constituímos nossas narrativas pessoais e identitárias. Por fim, o tempo curto corresponde aos processos dialógicos, aos momentos de interações sociais em que as pessoas se comunicam diretamente, possibilitando a compreensão, a comunicação e a construção discursiva destas (SPINK E MEDRADO, 2013). Diante disto, a produção de sentido se constitui a partir da relação destes três tempos históricos. No presente estudo possibilitou analisar as narrativas sobre a trajetória escolar, os processos de inclusão e permanência, bem como, as experiências de sociabilidade no contexto escolar de uma estudante com TEA.

A terceira dimensão mencionada por Spink e Medrado (2013) é a noção de pessoa como relação social que sustenta os processos dialógicos. Neste sentido, as práticas discursivas fomentam as posições identitárias de uma pessoa e o uso de seus repertórios interpretativos.

Diante destas considerações, a abordagem teórico-metodológica apresentada por Spink e Medrado (2013) se fundamenta principalmente na linguagem verbal para analisar a produção de sentido em contextos dialógicos, mas também considera importantes as expressões faciais, posturas, gestos, que contemplam a linguagem não-verbal, que são elementos importantes para análise e descrição do contexto no desenvolvimento das práticas discursivas. Portanto, a análise das práticas discursivas com o intuito de apreender a produção de sentido no cotidiano busca construir um método de observar, analisar, problematizar, etc. os fenômenos sociais e assim, produzir transformações do campo social.

A pesquisa teve como *locus* uma Universidade da Grande Florianópolis, Santa Catarina. Desse modo, foi selecionada uma estudante, mulher, com 21 anos de idade, diagnosticada com TEA desde sua adolescência e que estuda na referida Universidade para que se pudesse alcançar o objetivo de problematizar as narrativas sobre as experiências no cotidiano escolar desta estudante.

As informações foram coletadas através de uma entrevista semiestruturada que ocorreu em outubro de 2018 e que objetivou compreender, de modo geral, as experiências no cotidiano escolar do contexto universitário de uma estudante. As entrevistas semiestruturadas, de acordo com Boni e Quaresma (2005), são constituídas por perguntas abertas e fechadas, o que possibilita que o/a entrevistado/a discorra sobre o tema proposto. Desse modo, a entrevista foi composta por um conjunto de questões previamente definidas e que transcorreu em um contexto

semelhante ao de uma conversa informal. As questões variaram sobre sua trajetória escolar, o diagnóstico de TEA, a dinâmica familiar, a sociabilidade no cotidiano escolar, etc.

Conforme apontam Boni e Quaresma (2005), as técnicas de entrevista aberta e semiestruturada possuem diversas vantagens como, por exemplo, favorecer um processo dialógico mais espontâneo, possibilitando uma maior troca afetiva entre as partes envolvidas. A utilização desse tipo de entrevista favoreceu a troca de assuntos mais complexos e delicados, proporcionando, assim, um maior aprofundamento sobre o tema em questão.

A participante foi selecionada e identificada através de um relatório quantitativo de estudantes diagnosticados com TEA que estão atualmente matriculados em cursos ofertados na Universidade. O relatório foi disponibilizado por um programa institucional da própria universidade, que fornece as informações necessárias somente para fins de pesquisa. Este programa institucional atua promovendo a acessibilidade para gerar autonomia a estudantes com deficiência, mobilidade reduzida e TGD, onde os estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizam um cadastro e passam a receber tal atendimento pelo referido programa.

O contato com a participante ocorreu, também, através deste programa institucional, que fez a mediação para que a estudante selecionada fosse contatada, o que possibilitou uma abordagem pessoal. Nesse primeiro contato com a participante selecionada, foi explicado os objetivos gerais e específicos da presente pesquisa. Foi verificado o interesse da participante em colaborar com este estudo, bem como agendado um horário e local para que a entrevista semiestruturada fosse viabilizada.

Após a coleta e o registro das informações decorridas da entrevista, a qual foi devidamente gravada de acordo com a concordância da entrevista, a gravação foi transcrita e posteriormente a isso, a entrevista foi analisada de acordo com o referencial teórico-metodológico proposto por Spink e Medrado (2013) a partir da metodologia de análise das práticas discursivas e de produção de sentidos. Desse modo, as análises das produções de sentidos no cotidiano escolar, decorreram através dos trechos da narrativa que disseram respeito as temporalidades, aos repertórios interpretativos, as polissemias, as experiências, entre outros, relacionados às suas vivências enquanto estudante universitária com TEA.

Antes de iniciar a entrevista, foram elucidados à participante algumas questões éticas como garantia de sigilo das informações compartilhadas, garantia de um local apropriado para a realização da entrevista, garantia da segurança e conforto à participante. Também foi entregue uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido junto à

participante de modo a dirimir questionamentos, dúvidas e/ou advertências da participante sobre o referido documento. O TCLE refere-se aos objetivos, riscos e benefícios em participar da presente pesquisa, ao sigilo das informações que foram registradas e o anonimato da participante que colaborou com a entrevista. Além disso, foi entregue o documento de “Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas” para a representante da instituição na qual a participante estuda, que se refere à ciência da instituição envolvida para que este estudo fosse viabilizado. Assim, iniciamos a entrevista a partir do consentimento e assinatura da participante e da instituição envolvida nos termos citados.

Em virtude de o presente estudo tratar-se de uma pesquisa envolvendo seres humanos, supõe-se que poderia haver riscos e benefícios. Os riscos e benefícios previamente avaliados constaram no TCLE. O risco mais evidente que fora avaliado trata-se de ordem subjetiva, pois, falar sobre suas experiências e produções de sentidos no cotidiano escolar, poderia gerar sentimentos de desconforto, angústias, tristeza, bem como, a reflexão sobre tais sentimentos que possam lhe causar algum sofrimento psíquico. Caso fosse evidenciado tal circunstância ou demais riscos que lhe causassem sofrimento psíquico durante a participação na pesquisa, me coloquei à disposição para auxiliar a participante e/ou encaminhá-la ao Serviço de Psicologia (SP) da UNISUL. No entanto, a entrevista ocorreu tranquilamente, sem prejuízos a participante.

No que tange aos benefícios, foi esclarecido com a participante a importância fundamental de sua contribuição social e científica com esta pesquisa, sendo possível, por meio das informações coletadas, aprofundar os conhecimentos relacionados as experiências de uma estudante universitária diagnosticada com TEA.

A fase de organização e tratamento de dados seguiu basicamente as indicações de Minayo (2013). Assim, primeiramente os dados coletados foram decompostos em partes e distribuídos em categorias. Posteriormente, realizou-se a descrição e reflexão sobre os resultados da categorização; e por fim, produziram-se interpretações da narrativa com base na fundamentação teórica adotada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 TRAJETÓRIA ESCOLAR E OS DESDOBRAMENTOS DO DIAGNÓSTICO

A escola é o contexto social onde geralmente acontecem as primeiras interações sociais da criança com demais pessoas fora do núcleo familiar. É na escola onde frequentemente a

criança passa maior tempo do seu dia e, quiçá, de sua vida. A escola torna-se um dos contextos sociais mais influentes na constituição da subjetividade de cada sujeito.

Júlia (nome fictício), 21 anos, estudante do sexto semestre de um curso de graduação, conta que sua trajetória escolar desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior foi muito difícil. Sentia-se sozinha, não tinha amigos, sentia-se rejeitada e excluída. Ao discorrer sobre as circunstâncias em que se sentia excluída, Júlia relatou acreditar que, pelo simples fato de ser quem é (uma pessoa diagnosticada com TEA), sente que as pessoas, de modo geral, não se aproximavam dela. Em muitos momentos, Júlia chorou sozinha em sua casa por se sentir rejeitada pelos seus colegas da escola. Diante desse contexto, Júlia desenvolveu um quadro depressivo, o que a levou a fazer um tratamento psiquiátrico.

Há aproximadamente quatro anos, quando ainda estava no Ensino Médio, Júlia recebeu o diagnóstico de TEA. Para Júlia, esse diagnóstico significou um “*fardo*” (sic). Relata não ter escolhido isso para a sua vida e que gostaria que as coisas tivessem sido diferentes. Júlia aponta que preferia não ter vivenciado esse histórico de rejeição, de falta de entendimento das pessoas sobre o que significa ser diagnosticada como autista e das dores causadas diante dessas experiências.

Júlia relata que antes do diagnóstico já era acometida por situações de *bullying* na escola e que foi “*vítima de várias brincadeiras de mau gosto*” (sic). No entanto, após o diagnóstico, não mudou muita coisa. Menciona apenas que soube o que tinha e que antes disso, ficava sem entender o porquê era diferente. Após o diagnóstico, os(as) professores(as) da escola na qual Júlia estudava, passaram a lhe dar uma atenção diferenciada, no sentido de produzir diferentes recursos de avaliações, ampliação do tempo de devolução de provas e trabalhos, reuniões com os responsáveis sobre o processo de ensino e aprendizagem, etc.

Em relação a sua família, Júlia conta que, com a notícia do diagnóstico, sua mãe não estava preparada para lidar com essa realidade. Porém, houve algumas mudanças na dinâmica familiar, no sentido de que sua família passou a compreendê-la melhor e lhe dar uma atenção diferenciada, ou seja, seus familiares passaram a acompanhá-la na escola, a se inteirar sobre seus estudos, a buscar conhecimento sobre o autismo e sobre os direitos da pessoa autista.

Júlia relatou que apesar das situações de exclusão e violência decorrentes da falta de compreensão do diagnóstico nos contextos escolar e familiar, pôde significar essas experiências como uma “*forma de aprendizado*”. Relata que tem bastante autonomia em relação à sua família para tomar suas próprias decisões, mas que, por vezes, sente “*difficuldade para processar tudo*” (sic), suas escolhas, momentos de tomada de decisão, etc. Desse modo, além de Júlia tomar

como aprendizado às experiências que a constituem, também atribui à atenção diferenciada que passou receber no sentido de reconhecimento por ser quem ela é. As pessoas a reconhecem como autista e buscam formas e mecanismos para lidar com essas diferenças.

A partir da narrativa de Júlia, percebe-se que após receber o diagnóstico de TEA, ela e seus familiares demonstraram dificuldades em relação à aceitação do autismo. Da sua parte, Júlia buscou, a partir de um mecanismo negação de si mesma, uma estratégia de fuga, mesmo diante da confirmação do diagnóstico. Esse mecanismo foi evidenciado também por um estudo realizado por Pinto et. al (2016), que revela que o momento do diagnóstico torna-se um evento significativo na vida da pessoa autista e seus familiares, que passam a experimentar sentimentos ambíguos, variando entre tristeza, sofrimento e negação.

Elucidar conhecimentos que são necessários e pertinentes tanto para a pessoa com autismo como para quem convive com ela (professores, colegas de turma, assistentes pedagógicos, psicólogos(as) educacionais), são fundamentais para que o sujeito seja e sinta-se incluído nos diferentes contextos sociais com equidade. A trajetória de Júlia nos mostra que após descobrir-se como uma pessoa autista, e após seus familiares e professores tomarem conhecimento sobre sua condição, mudanças foram tornadas possíveis em seu processo de ensino e aprendizagem. A participante, a partir desse momento, relata que as pessoas ao seu redor passaram a compreendê-la e lhe dar uma atenção diferenciada.

Após o reconhecimento de si própria e a integração da família e da escola em relação a sua condição, Júlia associa o autismo como uma parte constitutiva de si mesma. Cabe aqui retomar algumas concepções de Ortega (2008). Segundo o autor, a perspectiva da neurodiversidade aponta o autismo como uma marca identitária, como uma condição atípica, e não como uma doença a ser tratada ou curada, mas uma diferença humana no modo de se comportar e se relacionar.

Assim, a busca por conhecer o que é o autismo e como lidar com as diferenças, permite engendrar possíveis melhorias no processo de inclusão e permanência de pessoas autistas no contexto familiar e escolar.

3.2 OS DESAFIOS DA INCLUSÃO E A PERMANÊNCIA ESCOLAR

A inclusão escolar pressupõe, segundo Mantoan (2015), que todos(as) os(as) estudantes devem ser e estar inseridos(as) nas instituições educacionais e frequentar as salas de aulas do ensino regular, que deve ser estruturado em função das necessidades de todos(as) alunos(as).

Desse modo, a inclusão escolar implica em uma mudança significativa em como pensar a perspectiva educacional, pois se refere não apenas aos estudantes com deficiência ou com NEE, mas a todos os demais, visto que o objetivo é não excluir ninguém, mas melhorar a qualidade de ensino e assim contemplar a todos(as) os(as) estudantes (MANTOAN, 2015).

Júlia relata que após ingressar no Ensino Superior, sentiu-se excluída, da mesma forma como acontecia no Ensino Médio. Menciona que nas primeiras semanas de aula, ao dar sua opinião em um trabalho em grupo, alguns estudantes colocaram uma fita em sua boca. Júlia, diante dessa situação, saiu correndo da sala, chorando, “*sem conseguir ajudar ninguém com mais nada, sem conseguir olhar pra cara de ninguém*” (sic). Após esse episódio, Júlia conta que a coordenação de seu curso ficou sabendo do ocorrido e algumas coisas mudaram desde então. Diante da narrativa de Júlia acerca desse episódio, podemos refletir e problematizar sobre a *aceitação* e, mais que isso, do entendimento e do convívio com as diferenças. O relato de Júlia nos revela a dificuldade de seus colegas de sala em conviverem com pessoas em diferentes condições. Aqui, retomo a concepção de que a experiência de exclusão é efeito de um contexto social desfavorável às diversidades, conforme apontado por Diniz (2012). Esse relato destaca também a necessidade, pontuada anteriormente, de que é preciso que as pessoas conheçam e tenham contato com as diferenças justamente para que essas possibilidades de existência não fiquem circunscritas ao campo da invisibilidade e da exclusão, mas possam ser legitimadas e reconhecidas em sua humanidade.

Ao ingressar na universidade, Júlia menciona que não se sentia incluída. Porém, no decorrer da graduação, passou a se sentir mais incluída pelos colegas de sala. Júlia acredita que sua turma tenha se conscientizado sobre sua diferença. Ao tomarem conhecimento acerca do TEA, a turma mudou sua forma de pensar e agir diante de uma pessoa que vive no espectro autista. Júlia também acredita que essa mudança significativa tenha se dado pela presença de uma Tutora Inclusiva, ou seja, uma estagiária do núcleo de acessibilidade da Universidade que a acompanha em sala de aula. Relata que a Tutora Inclusiva a ajuda nas mediações em sala de aula, na relação com os colegas, professores, etc. No entanto, Júlia considera que, apesar das melhorias, ainda há muito o que se aprimorar em termos de processos educativos. Relata, por exemplo, que, mesmo com a presença da tutora inclusiva mediando algumas situações em sala de aula, ainda há muita exclusão nos trabalhos em grupos, que acabam sendo feitos por afinidade entre os pares. “*Às vezes eu tenho que pedir pra professora me botar, porque se eu pedir pra entrar num grupo os meus colegas não deixam.*” (sic).

Além da presença da Tutora Inclusiva em sala de aula, há também a elaboração de um “Plano de Atenção a Aprendizagem”, que é produzido pela psicóloga do referido programa institucional da Universidade e é entregue aos professores. Neste plano, constam as estratégias de ensino e aprendizagem que possam auxiliar no processo de avaliação dos professores para com a estudante. Júlia relata que recebe apoio dos professores em relação aos prazos para elaborar os trabalhos acadêmicos, acolhida em sala de aula, etc.

O planejamento do atendimento aos estudantes com TEA, conforme menciona Ziliotto (2015), deve ser estruturado de acordo com o desenvolvimento deste(a) estudante, levando em consideração alguns aspectos importantes para a promoção da inclusão como a fala, a interação social, a linguagem e a educação. Vasques e Baptista (2014) corroboram com esta afirmação, destacando a necessidade de identificar, avaliar e descrever comportamentos e fenômenos para que seja possível traçar planos de ensino e de aprendizagem. Enfatizam ainda que, além de promover acessibilidade ao currículo, também é necessário possibilitar formas de acesso à comunicação e à tecnologia, pois esses elementos facilitam o desenvolvimento da interação social durante o processo de inclusão e permanência escolar de estudantes com TEA.

Um estudo realizado por Mattos e Nuernberg (2010) aponta que boa parte dos psicólogos educacionais que atuam neste contexto realizam também uma entrevista com os membros do núcleo familiar para “identificar aspectos referentes à comunicação, cuidados pessoais, vida familiar, habilidades sociais, auto-gestão, saúde, segurança, habilidades cognitivas e comportamentos do aluno” (MATTOS E NUERNBERG, 2010, p. 203). A participação familiar também é apontada por Vasques e Baptista (2014), que destacam a participação de pais, irmãos e/ou cuidadores em relação ao processo de ensino, inclusão e permanência de estudantes com TEA, além das vivências institucionais, relacionais, entre outras.

Júlia mencionou que o contato da instituição universitária com a sua família ocorre semestralmente ou quando avaliam haver necessidade. A estudante menciona que percebeu algumas mudanças significativas após estar vinculada à um programa institucional que promove acessibilidade na instituição. Conta que, após as ações voltadas às práticas educativas que procuram atender suas especificidades, o ambiente universitário passou a lhe ser mais agradável, mas ainda acredita que é necessário muitas mudanças, não só das práticas educativas, mas da conscientização das pessoas que circulam neste e em outros meios em relação ao autismo, “*vai demorar tempo, ainda, eu estou quase me formando e parece que essa situação não mudou por completo*” (sic).

A instituição realiza reuniões entre as assistentes pedagógicas, psicóloga, coordenação do curso, e os pais de Júlia para tratar dos assuntos institucionais de inclusão e permanência escolar. Ao entrar na universidade, Júlia relata que, inicialmente, seus colegas não entendiam o motivo pelo qual ela recebia esse acompanhamento individualizado. Porém, no decorrer da graduação, hoje seus colegas passaram a vê-la como alguém “*normal, e não alguém que mereça tratamento especial.*” (sic)

Júlia também relata que ingressar no Ensino Superior a trouxe mais maturidade. Diferentemente do Ensino Médio, no Ensino Superior considera que há uma exigência maior, de estudar, estar presente, para seguir a carreira que almeja. Suas expectativas sobre um curso de graduação é realizar uma especialização sobre algo com o qual ela se identifica e demonstra ter muito conhecimento.

3.3 SOCIABILIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Apesar de alguns pequenos avanços que Júlia percebeu em sua relação no contexto educacional, no que diz a sua sociabilidade, Júlia relata ter poucos amigos. Algum tempo atrás, relata que sentia “olhares tortos” a ela: “*eles me olhavam estranho, olhares tortos pra mim*” (sic). Ainda assim, se identifica com três amigos que têm na universidade e menciona ter uma boa relação com estes. Júlia considera que o fato de ainda ser excluída em determinadas ocasiões é uma forma de preconceito. Ao ser questionada sobre como lida com essas situações, Júlia diz que costuma “*alterar o foco: eu saio... eu me divirto, para esquecer todos os problemas que eu tenho...*” (sic). Menciona, ainda, que sente vergonha ao expor ou falar sobre essas vivências de exclusão/preconceito, e que encara tais situações como um “*fardo*” (sic).

Em relação à aprendizagem, Júlia relata que aprende com rapidez e facilidade e que costuma tirar suas dúvidas com os professores no momento da aula. Menciona que os professores costumam acolhê-la, no entanto, quando se trata apenas dos colegas de sala, não se sente muito acolhida. Júlia associa o fato de ter um diagnóstico e de sua turma ter conhecimento sobre isso, à forma como a tratam. Relata que apesar de alguns colegas demonstrarem compreensão e entendimento sobre sua condição, outros a excluem.

Conforme apontam Höher Camargo e Bosa (2009), as sociabilidades das crianças são produzidas e adquiridas através da troca de experiências que transcorrem no meio em que estas circulam. Desse modo, oportunizar a convivência de crianças com TEA com outras crianças da mesma faixa etária (com TEA ou não), possibilita que suas capacidades interativas sejam

estimuladas, evitando o isolamento social. Mesmo que a compreensão social a respeito das crianças com TEA adquira sentidos diversos, ainda assim, é importante ressaltar que a interação entre pares é a base para o desenvolvimento de qualquer criança. A ideia do possibilitar o convívio de crianças de diferentes faixas etárias e, poderíamos acrescentar, diferentes condições intelectuais, físicas, etc. pode ser pensada a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, tal como definido pelo psicólogo Vygotsky:

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1989, p. 101).

Desse modo, para Vygotsky, essas interações possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos. Tal perspectiva rompe com a ideia tradicional de ensino que preconiza que as crianças precisariam ser agrupadas ou segregadas de acordo com a mesma faixa etária e condições de saúde, físicas e/ou intelectuais.

A partir da integração das crianças com TEA no ensino comum, além de se oportunizar contatos sociais e favorecer seu desenvolvimento, também se poderá contribuir para com as outras crianças que irão conviver e aprender com as diferenças, na medida em que este é um processo que requer respeito às singularidades e maneiras de ser e existir de cada criança (HÖHER CAMARGO E BOSA, 2009).

Apesar dos avanços teóricos no campo da educação, que preconizam a interação entre as crianças, percebe-se que nem sempre tais perspectivas são colocadas em prática. Durante a trajetória de Júlia, foi possível constatar que, apesar de ser inserida em uma sala de aula no ensino comum, não houve necessariamente a interação de Júlia com os demais colegas de sua turma. A falta de aproximação e interação entre Júlia e sua turma fez com que ela experimentasse o isolamento social, não só no Ensino Fundamental e médio, mas também no Ensino Superior, conforme relatou ter poucos amigos e não se sentir acolhida por sua turma.

Na fala de Júlia, nos deparamos com o que Moysés e Collares (2007) chamam de novos critérios, modelos, rótulos, novas formas de avaliação, e também de punição; quando as disposições genéticas são mais relevantes; quando os diagnósticos explicam o fracasso no ensino, na escola. A vida é transformada em problema, é resumida aos transtornos e distúrbios, notável quando Júlia se refere a sua condição de TEA como um “fardo”.

A construção de sentido de “fardo” que Júlia associa ao seu diagnóstico e as repercussões diante de sua condição, aponta, também, para uma problemática no campo das

práticas educativas. O que nos leva a refletir o porquê dos espaços educativos a fazem se sentir como um fardo. Dialogo aqui, a partir de algumas concepções do Modelo Social de Deficiência apontado por Diniz (2012) que, possivelmente, as práticas educativas estejam voltadas a uma intenção normalizadora, onde a problemática se reduz ao diagnóstico. Desse modo, a perspectiva do Modelo Social de Deficiência aponta para um contexto social/escolar e práticas educativas que não estão estruturadas de modo favorável às diferenças, ou seja, um espaço que se estrutura de forma excludente produzindo a experiência da deficiência bem como do isolamento social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da apropriação da literatura estudada e da análise da narrativa de uma jovem universitária diagnosticada com TEA, percebi que o diagnóstico repercute significativamente no contexto familiar e escolar. A relação dos familiares com a pessoa autista, por ora, passa a ser transformada de modo que atenda e entenda as suas necessidades. O mesmo acontece na escola, onde os professores e demais profissionais educacionais passam a ressignificar os processos educativos.

É notório que as construções de sentidos sobre a experiência de ser uma estudante universitária diagnosticada com TEA não ocorrem abruptamente, ou seja, os sentidos não estão finalizados ou ancorados num ponto final. Percebemos importantes mudanças desde o momento em que ocorre o diagnóstico, visto que, a partir desse marco, são produzidos movimentos e o desejo de querer saber mais, de modificar, mobilizar e tomar conhecimento das diferentes formas de estar e se relacionar com o mundo. É evidente a necessidade de fomentar e ampliar as informações para além daquilo que o diagnóstico representa em suas diversas descrições. Trazer à tona conhecimentos e trocas de experiências de pessoas autistas faz com que a maneira como lidamos, nos relacionamos e pensamos sobre o autismo também seja transformada.

Aquilo que não é considerado “normal”, que não funciona ou não se comporta como deveria, é significado como doença, transformando-se em problema a ser tratado, corrigido e normalizado. Essas novas formas surgem na medida em que a sociedade impõe as normativas de como se comportar, de como funcionar e de como existir no mundo. No entanto, devemos afirmar e ressignificar um posicionamento crítico diante desse modelo normativo, afirmar o autismo não como uma doença ou desvio de algo que é padronizado, mas como uma diferença

humana, um modo diferente, assim como há tantas outras maneiras de ser e se relacionar com o mundo.

Com isso, outro ponto importante constatado é a marca identitária e as repercussões dadas a partir de um diagnóstico. A infância ou adolescência, momentos nos quais geralmente são acometidas pelo diagnóstico, representam um processo de construção da identidade, subjetividade, do saber, das vivências e das inúmeras relações, que se resumem a partir do carimbo do diagnóstico e das intervenções realizadas acerca da normalização e da padronização.

Dado que um diagnóstico psiquiátrico/psicológico envolve obter um traço ou uma característica apropriada, isso gera diversas implicações que refletem no seu olhar sobre si próprio. Quando uma criança ou adolescente passa a ser circunscrito a um diagnóstico, isso pode passar a influenciar fortemente nos modos pelos quais ela irá se representar, demarcando uma identidade e um “destino” pessoal e social enrijecido. As multiplicidades existenciais da vida dessa criança ou adolescente em processo de crescimento pessoal e social tornam-se comprometidas, dado que, na maioria das vezes, determinadas expectativas não são viabilizadas e ficam atravessadas pelo carimbo do diagnóstico.

Diante disso, constataram-se, a partir da narrativa da participante, elementos significativos sobre as mudanças que influenciaram sua trajetória no cotidiano escolar. Tais elementos são marcados pela descoberta do diagnóstico, pela relação com a família, pela interação com os demais estudantes em sala de aula e pela mediação dos professores e assistentes pedagógicos. Foi possível perceber que sua trajetória aponta para um progressivo envolvimento da escola e da família. Isso se deve, possivelmente, pelo fato de a universidade na qual a estudante está inserida promover a inclusão através de um programa institucional que articula as estratégias de ensino com diferentes profissionais educacionais da Instituição de Ensino Superior e o envolvimento da família que sustenta também essas estratégias.

Destaca-se, então, a importância de analisar a construção do vínculo entre a pessoa autista, sua família e as interações sociais nos contextos escolares. É necessário compreender que os diferentes modos de ser e se relacionar da pessoa no espectro autista é influenciado diante do contexto social em que interage. Devemos estar atentos às mediações dos professores e demais profissionais da educação diante da participação do(a) estudante autista em sala de aula e nos demais espaços escolares, possibilitando aos profissionais entender as particularidades e potencialidades da pessoa autista e que lugar essa pessoa ocupa neste contexto.

Além disso, a participação familiar no cotidiano escolar da pessoa autista também é fundamental. As narrativas de Júlia evidenciadas nesta pesquisa nos propõem a refletir que, apesar dos relatos de incertezas, angústias e sofrimentos, tais sentimentos se resignificaram. A transformação dos sentidos atribuídos as experiências de Júlia foram marcadas pelo engajamento e movimento da família junto aos profissionais da educação. Nesse sentido, percebe-se a dinâmica familiar fomentando e possibilitando um melhor engendramento das práticas educativas diante de estudantes com espectro autista.

Por fim, concluo que as análises realizadas problematizam as experiências pessoais de uma estudante com TEA no seu cotidiano escolar. No entanto, este estudo não esgota as questões das quais problematizamos e tão pouco deve ser generalizado a todas as pessoas autistas. Assim, essa pesquisa nos mostra também a importância de falarmos sobre o autismo com pessoas do espectro autista, pois é na construção desse diálogo que nos tornamos profissionais críticos e qualificados diante das inúmeras diferenças existentes de ser e se constituir no mundo. Essas problemáticas também contribuem para a construção de novas linhas de pesquisas a fim de fomentar o pensamento e a reflexão sobre as diversidades, possibilidades e experiências de pessoas autistas em seus diversos contextos sociais e escolares.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ana Pereira et al. Inclusão no Ensino Superior: Percepções de professores em uma universidade portuguesa. **Psicologia em Pesquisa**, v. 7, n. 2, p. 140-150, 2013. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472013000200002>

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA [APA]. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

BECKER, Rosana. **A constituição da infância**: O que dizem as crianças de uma escola pública catarinense sobre a experiência de ser criança e de ser aluno. 2006.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>

BRASIL. Lei Nº 13.143, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. 65 p. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2018.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012. 79 p.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista brasileira de epidemiologia**, v. 8, p. 187-193, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2005000200011>

FERRARI, Marian AL; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006>

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. Da Concepção De Deficiência Ao Enfoque Da Neurodiversidade. **Revista Científica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 86-97, 2016. Disponível em: <<http://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/10/7>>

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000300009&lng=pt&nrm=iso>

HÖHER CAMARGO, Sígla Pimentel; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000100008>

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev Bras Psiquiatr**, v. 28, n. Supl I, p. S3-11, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARCELLI, Daniel. **Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Rev. bras. educ. espec**, v. 16, n. 2, p. 197-214, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200004>

MELLO, Ana Maria S. **Autismo: Guia prático**. 7ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE; 2007

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Controle e Medicalização da Vida**. Revista Desidades. N. 1, Ano 1 – 2013.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p. 67-77, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100012>

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200008>

PINTO, RayssaNaftaly Muniz et al. **Autismo infantil**: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 37, n. 3, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SCOTT, Joan W. EXPERIÊNCIA. In: SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira. **Falas de Gênero**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p. 21-55. Tradução de Ana Cecília Adoli Lima

SPINK, Mary Jane P.; MEDRADO, Benedito. Produção de Sentido no Cotidiano: Uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. Cap. 2. p. 22-41.

TAMANAHARA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do autismo infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342008000300015>

VASQUES, Carla K.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Transtornos Globais do Desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300003&lng=pt&tlng=pt>

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZILIOOTTO, Gisele Sotta. **Educação Especial Na Perspectiva Inclusiva**: Fundamentos Psicológicos e Biológicos. Curitiba: InterSaberes, 2015.