

Vivências de pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior: uma investigação em Porto Velho/RO

Lived experiences of people with autism who have completed Higher Education: an investigation in Porto Velho/RO

Experiencias de personas con autismo que terminaron la Educación Superior: una investigación en Porto Velho/RO

Kétilla Batista da Silva Teixeira 

Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil
kettybatista9@gmail.com

Rafael Fonseca de Castro 

Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil
castro@unir.br

Recebido em 02 de maio de 2022

Aprovado em 04 de julho de 2023

Publicado em 16 de agosto de 2023

RESUMO

Este artigo é fruto de uma pesquisa que investigou as vivências de um grupo de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que concluiu o Ensino Superior, identificando fatores associados a essa conclusão. O trabalho se justifica pela necessidade de mais pesquisas relacionadas ao sucesso escolar de pessoas com autismo na Educação brasileira, em especial, no Ensino Superior. A presente investigação se baseou na Teoria Histórico-Cultural, especialmente, nos postulados de Vigotski acerca da Defectologia. A pesquisa foi realizada em Porto Velho, capital de Rondônia, e os critérios adotados para a seleção dos participantes foram: serem pessoas diagnosticadas com autismo, serem egressas do Ensino Superior e aceitarem participar do estudo. O instrumento utilizado para coletar os dados foi a entrevista semiestruturada e os dados coletados foram organizados e analisados via abordagem dialética, mediante a unidade de análise *Relação entre vivências e seus processos de escolarização*, composta por dois eixos de análise: i. *Contexto histórico-cultural das vivências da pessoa com TEA* e ii. *O desenvolvimento da pessoa com TEA e seus processos de escolarização*. A unidade de análise, com base nos achados revelados e nas contradições percebidas, indica que as relações com

os familiares se constituíram no fator mais determinante para que as três pessoas com autismo participantes da pesquisa obtivessem sucesso escolar e conseguissem concluir o Ensino Superior. O acompanhamento de profissionais e a medicação adequada também foram fatores preponderantes. Mas é necessária a ressalva de que nem todas as pessoas dispõem de um meio social propício a esse tipo de apoio.

Palavras-chave: Autismo; Defectologia; Ensino Superior.

ABSTRACT

This article is the result of a research that investigated the experiences of a group of people with Autism Spectrum Disorder (ASD) who completed Higher Education, identifying factors associated with this conclusion. The work is justified by the need for more research related to the people with autism scholar success in Brazilian Education, especially, in Higher Education. The present investigation was based on the Cultural-Historical Theory, especially on Vygotsky's postulates on Defectology. The research was carried out in Porto Velho, capital of Rondônia State, and the participants' selection criteria were: being a person diagnosed with autism, graduated in Higher Education and accepting to participate on research. The instrument used for data collection was the semi-structured interview and the data collected were organized and analyzed by the dialectical approach, through the unit of analysis *Relationship between lived experiences and their schooling processes*, composed of two axes of analysis: i. *Experiences Cultural-Historical context of person with ASD* and ii. *People with ASD development and their schooling processe*. The unit of analysis, based on the findings revealed and on the perceived contradictions, indicates that relationships with family members were the most determining factor for the three people with autism who participated on research to achieve scholar success and to complete higher education. Monitoring by professionals and adequate medication were also preponderant factors. But it is necessary to note that not all citizens have a social environment conducive to this type of support.

Keywords: Autism; Defectology; Higher education.

RESUMEN

Este artículo es resultado de una investigación acerca de las vivencias de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que finalizaron la Educación Superior, identificando factores asociados. El trabajo se justifica por la necesidad de más investigaciones relacionadas con el éxito escolar de las personas con autismo en la Educación Brasileña, especialmente, en la Educación Superior. La

presente investigación se basó en la Teoría Histórico-Cultural, especialmente en los postulados de Vygotsky sobre la Defectología. La investigación se realizó en Porto Velho, Rondônia, y los criterios adoptados para la selección de los participantes fueron: ser personas con diagnóstico de autismo, ser graduados de Enseñanza Superior y aceptar participar en el estudio. El instrumento de recolecta de datos fue la entrevista semiestructurada y los datos recolectados fueron organizados y analizados por el enfoque dialéctico, a través de la unidad de análisis *Relación entre las experiencias y sus procesos de escolarización*, compuesta por dos ejes de análisis: i. *Contexto histórico-cultural de las vivencias de la persona con TEA* y ii. *El desarrollo de las personas con TEA y sus procesos de escolarización*. La unidad de análisis indica que las relaciones con los miembros de la familia fueron el factor más determinante para que las tres personas con autismo participantes de la investigación alcanzasen el éxito escolar y completasen la educación superior. El seguimiento por profesionales y la medicación adecuada también fueron factores preponderantes. Pero es necesario señalar que no todas las personas cuentan con un entorno social propicio para este tipo de apoyo.

Palabras clave: Autismo; Defectología; Enseñanza superior.

Introdução

Nos últimos anos, observamos um movimento crescente em torno da inclusão das pessoas com deficiência/condição nos ambientes educacionais. Com os marcos legais do início dos anos 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), abriram-se caminhos para possibilitar a inclusão de pessoas com deficiência/condição nos espaços educativos, especialmente, na Educação Básica. No Ensino Superior, esse movimento é mais recente, iniciando, de fato e de direito, nas últimas décadas, mas ainda tímido. Os marcos legais, as iniciativas governamentais e a criação de Núcleos de Acessibilidade com financiamento nas Universidades Federais são ações que visam a assegurar o ingresso, a permanência e a conclusão de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) no Ensino Superior. Mas se trata de um processo deveras complexo e difícil.

No contexto atual, a presença de pessoas com deficiência/condição no Ensino Superior ainda é incipiente, tendo em vista que as políticas públicas ainda

necessitam ser efetivadas nas Instituições de Ensino Superior (IES): mudanças nas estruturas físicas, alterações nos currículos, nas práticas pedagógicas, além de transformações de atitude entre toda a comunidade acadêmica para o acesso e a permanência dos EPAEE no Ensino Superior. Ainda, carece desconstruir uma espécie de preconceito social cristalizado na sociedade sobre as pessoas com deficiência/condição como incapazes. A nosso ver, pelo contrário, essas pessoas devem ser vistas como cidadãos com potencialidades que, pela intervenção do outro e por instrumentos e práticas diversificados, serão capazes de aprender e se desenvolver, com as suas especificidades.

Em função do exposto, podemos dizer que investigar o sucesso escolar de pessoas com deficiência/condição, especificamente, as que concluíram o Ensino Superior, mostra-se relevante e necessário. Na pesquisa a qual este manuscrito se refere, nossa atenção estará voltada à conclusão dessa etapa do ensino por pessoas com autismo. A referida investigação adotou como referencial teórico-base a Defectologia de L. S. Vigotski (1997; 2019), além de pesquisas sobre a temática. E o presente artigo apresenta resultados sobre as vivências de um grupo de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que concluiu o Ensino Superior, identificando os fatores a ela associados¹.

A investigação foi realizada na cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, e os critérios adotados para a seleção dos participantes foram: serem pessoas com autismo, serem egressos da Ensino Superior e aceitarem participar da pesquisa. O instrumento para a coleta de dados adotado foi a entrevista do tipo semiestruturada, realizada na modalidade on-line em decorrência das limitações impostas pela pandemia global de COVID-19 na época da pesquisa.

Para a investigação do fenômeno em tela, foi adotado o método dialético (ASBAHR, 2011; VIGOTSKI, 1999), estando a pesquisa fundamentada na premissa de que o conhecimento de determinada realidade ocorre por um processo histórico em constante desenvolvimento. No caso deste estudo, para compreender a realidade investigada – as vivências que levaram à conclusão do Ensino Superior os estudantes com autismo – é necessário reconhecer e, tanto quanto possível, penetrar no real, nas memórias, nas relações, nos detalhes, nos

elementos que ajudaram a construir a realidade da totalidade de suas trajetórias.

Este texto está assim organizado: inicialmente, destacamos pressupostos teóricos relativos à inclusão da pessoa com Autismo no Ensino Superior e o desenvolvimento da pessoa com Autismo em uma perspectiva histórico-cultural. Na sequência, é descrito o percurso investigativo e; depois, são discutidos os achados da pesquisa. Por fim, o texto é encerrado em suas considerações finais.

A inclusão da pessoa com autismo no Ensino Superior

O conhecimento sobre o autismo vem crescendo nos últimos anos, tanto no campo científico como pelo interesse da sociedade em geral e pelo aumento da quantidade de diagnósticos. De acordo com o relatório do Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC), aumentou a prevalência de pessoas com TEA nos últimos 15 anos. Em 2004, uma em cada 166 pessoas era diagnosticada com o transtorno. Em 2012, uma em 88. Em 2018, uma pessoa, entre 59, possuía o espectro. Em 2020, uma entre 54. Na última publicação, em dezembro de 2021, a prevalência alcançou uma entre 44 pessoas (MAENNER et al., 2021).

A perspectiva é de que o número de adultos com diagnósticos de TEA, no futuro, será significativamente alta, o que nos leva à importante discussão sobre os espaços sociais para essas pessoas, que estejam adaptados para recebê-los, que os acolha da forma mais adequada possível. Mas a inclusão, para muitas pessoas com deficiência/condição, ainda não é uma realidade. Especialmente, para a pessoa com TEA, tendo em vista que, geralmente, muitos de seus comportamentos “estranhos” são mal interpretados.

Além disso, o discurso ideológico que apregoa que todos têm a mesma chance de ingressar no Ensino Superior tende a ocultar as desigualdades em termos de oportunidades educacionais para esses sujeitos. Trata-se de uma discrepância, se levarmos em consideração o acesso e o atendimento ofertados na Educação Básica, já que, para ingressar no Ensino Superior, é necessário ser aprovado em um exame nacional igualmente aplicado a todos os estudantes brasileiros, indistintamente. Conseqüentemente, aqueles que estão melhor preparados têm maiores chances de aprovação, e esse preparo não depende

somente do esforço pessoal, mas de acompanhamento especializado, oportunidades de acesso e de ensino na Educação Básica, além de fatores relacionados às mazelas sociais de um país desigual, que atinge muitas pessoas.

De acordo com Rodrigues (2018), a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior é um tema ainda pouco recorrente nas pesquisas atuais se comparamos ao quantitativo de pesquisas voltadas para a Educação Básica, fato que pode estar ligado ao recente acesso das pessoas com deficiência/condição às universidades, sejam elas públicas ou privadas.

Sobre pesquisas relacionando autismo e Ensino Superior, nos meses de janeiro e fevereiro de 2021, realizamos uma busca sistemática junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), combinando as palavras “autismo” e “Ensino Superior” e “transtorno do espectro autista” e “Ensino Superior”. Neste levantamento, encontramos somente 14 trabalhos oriundos de pesquisas *Strico sensu* entre todos os programas de pós-graduação do Brasil, sem incluir nenhum filtro temporal ou de outra natureza. Na etapa seguinte, foram analisados os resumos visando a identificar as pesquisas que relacionavam o autismo ao Ensino Superior. Analisando esses trabalhos, apenas sete estavam efetivamente direcionados ao Ensino Superior.

As setes pesquisas se constituem em investigações realizadas em IES com estudantes com TEA, tanto em aspectos relacionados à inclusão desses sujeitos como na formação dos docentes para atuarem com esse público. Todavia, em todo esse levantamento, não encontramos nenhuma pesquisa que buscasse investigar as vivências que permearam a trajetória desses estudantes até a conclusão desta etapa de ensino. Também não encontramos nenhuma pesquisa na Região Norte e, conseqüentemente, no estado de Rondônia – revelando o potencial inovador da investigação que levamos a cabo.

O desenvolvimento da pessoa com autismo em uma perspectiva histórico-cultural

No ano de 1943, o Autismo Infantil foi definido por Léo Kanner, inicialmente, como Distúrbio Artístico do Contato Afetivo. Kanner reconheceu que existiam diferenças individuais nos casos estudados, porém, duas características foram sistematicamente encontradas, quais sejam: isolamento e insistência obsessiva na repetição. Em 1944, o médico pediatra Hans Asperger publicou uma pesquisa que descreveu quatro crianças que possuíam dificuldade de se relacionar socialmente. Por desconhecer a publicação de Kanner sobre o autismo, denominou essa condição “Psicopatia Autística” (GOLDBERG, 2005; KLIN, 2006; ORRÚ, 2016).

As principais características associadas ao autismo foram as alterações no comportamento social, na comunicação e na linguagem, por vezes, atreladas a um repertório restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades (KLIN, 2006; RAMOS; XAVIER; MORINS, 2012; APA, 2014; GRANDIN, 2015; ORRÚ, 2016).

O DSM-V adotou oficialmente o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), afirmando que “[...] os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos” (APA, 2014, p. XLII), conforme ilustra o quadro 1:

Quadro 01 – Diagnóstico de Autismo no DSM -V

| DSM- V | |
|---|---|
| TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) | CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS |
| Nível de severidade: 1- Requer apoio (leve). 2- Requer apoio substancial (moderado). 3- Requer apoio muito substancial (severo). | Díade: (1) Déficits na comunicação social e interação social e; (2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses ou atividades. |

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2021), elaborado a partir do DSM-V (APA, 2014).

O termo espectro foi utilizado para dar conta das variadas características e severidades de interação social, de comunicação e de comportamento entre as pessoas com autismo. Conforme salienta Rodrigues (2018, p. 42), “[...] os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis

de gravidade. O DSM-V passa a abrigar, então, todas as subcategorias da condição em um único diagnóstico guarda-chuva denominado TEA”.

Grandin (2015) explica que o TEA é um transtorno que pode provocar prejuízos funcionais na vida das pessoas, todavia, em algumas, pode trazer “superhabilidades”. Há pessoas com autismo que apresentam elevado grau de autodidatismo, memória visual impressionante, alta precisão textual, aprendem a tocar instrumentos musicais em pouco tempo. Também pode ocorrer, ainda, um transtorno do neurodesenvolvimento, quando, no início do desenvolvimento do cérebro, ocorrem alterações nas sinapses – e essas sinapses são mais aperfeiçoadas em relação à população considerada típica. Desse modo, indivíduos com essas características tendem a passarem despercebidos ou acabam recebendo diagnóstico tardio.

Grandin (2015) e Vigotski (2019), em tempos históricos distintos, destacam que, mesmo apresentando características gerais que podem ocorrer com pessoas com autismo, devemos olhar as singularidades de cada indivíduo e atuar em suas potencialidades, sem rótulos, sem limites, sem imposições. Em uma perspectiva histórico-cultural, não é um laudo que vai definir as possibilidades de determinado indivíduo, mas as mediações socialmente estabelecidas que permitirão o desenvolvimento dessas pessoas (VYGOTSKI, 1997; BARROCO, 2007).

Vygotski (1997) salientava que a compensação e o processo de desenvolvimento, em geral, não dependem apenas da gravidade da deficiência/condição, mas das dificuldades impostas pelo meio social, causadas pela recepção e retorno da sociedade à pessoa com necessidades especiais, estabelecendo uma espécie de *posição social* a essa pessoa. Em uma concepção vigotskiana, as funções psicológicas superiores (FPS) se desenvolvem nas pessoas com deficiência ou sem deficiência, permeadas pelas vivências que dado indivíduo estabelece em seu meio social circundante – definido histórica e culturalmente.

A teoria de Vygotski (1997) instiga a pensar que o saber científico nos ajuda a compreender os fenômenos vinculados ao desenvolvimento humano. E que a deficiência, e outras condições, podem gerar impedimentos às pessoas,

não somente pelos aspectos biológicos/físicos implicados, mas pelas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos com e sem deficiência. Vigotski (2019) criticava fortemente a patologização e a estigmatização da pessoa com deficiência. Seu discurso já apregoava o germe de uma Educação Inclusiva, pois, para ele, a Educação da pessoa com deficiência “[...] não se diferencia da Educação das crianças normais, que os primeiros podem assimilar os conhecimentos e desenvolver habilidades de maneira semelhante a de seus contemporâneos”. Na concepção do autor, “[...] decididamente, todas as particularidades psicológicas da criança com defeito têm como base não o núcleo biológico, mas o social” (VIGOTSKI, 2019, p. 20).

Stetsenko e Selau (2018) destacam que, para Vigotski, as deficiências se originam em fatores biológicos, mas se intensificam nos fatores sociais, visto que a sociedade impede que pessoas com deficiência se integrem à dinâmica social do trabalho e das relações culturais, então “[...] a defectologia vigotskiana não se destinava a compensar desvantagens biológicas, mas sociais” (STETSENKO; SELAU, 2018, p. 321). A defectologia proposta por Vigotski está ancorada no conceito de compensação social, concebido sobre pressupostos histórico-culturais.

Logo, na concepção de Vygotski (1997), o conceito de compensação não ocorre no plano biológico, pois o próprio organismo, sozinho, não substituirá, de forma automática e simultânea, a função de um órgão comprometido por outro. A compensação diz respeito a aspectos históricos e culturais da vida humana, pelo uso das ferramentas e signos, pelo trabalho e pela linguagem. Segundo Vygotski (1997), a compensação não elimina um déficit orgânico, no entanto, coloca-o em um plano secundário e subordinado.

Dentro dessa perspectiva histórico-cultural para a Educação de pessoas com deficiência/condição, devemos lutar por uma Educação que busque formar pessoas com TEA que se constituam efetivamente sujeitos sociais. Logo, o que defendemos não é somente possibilitar o acesso dessas pessoas ao Ensino Superior, mas a possibilidade de desenvolvimento de todas as suas potencialidades, independentemente de sua condição. Para isso, contudo, é

preciso que haja condições objetivas favoráveis à conclusão de seus processos formativos.

Percurso investigativo

Para apreender um pouco das vivências dos participantes da pesquisa, pautamo-nos na Teoria Histórico-cultural (VIGOTSKI, 1997; VIGOTSKI, 2019; LURIA, 2017) e no método dialético (VYGOTSKI, 1999; ASBAHR, 2011) – pressupostos teórico-metodológicos que funcionaram como luzes que iluminaram nosso caminho até a essência do fenômeno investigado. As premissas que sustentam essa perspectiva metodológica apontam que o conhecimento de determinada realidade é um processo histórico, contraditório e em constante desenvolvimento.

A pesquisa² foi realizada em Porto Velho, capital do estado de Rondônia, e os critérios adotados para a seleção dos participantes foram: serem pessoas diagnosticadas com autismo, serem egressas do Ensino Superior e aceitarem participar do estudo – os participantes selecionados foram identificados pelos nomes fictícios Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato³.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), realizada on-line via *Google Meet* (em decorrência do período de pandemia durante o andamento da pesquisa). Os dados coletados foram organizados e analisados por meio da abordagem dialética (ASBAHR, 2011), mediante a unidade de análise ***Relação entre vivências e seus processos de escolarização***, composta por dois eixos de análise: i. *Contexto histórico-cultural das vivências da pessoa com TEA* e ii. *O desenvolvimento da pessoa com TEA e seus processos de escolarização*.

Após a compreensão e a definição da unidade de análise, voltamos aos dados e perguntamos quais conceitos e abstrações ajudariam a explicar o processo de abstração da realidade. Asbahr (2011) aponta que as abstrações, desenvolvidas em diálogo com a teoria, são as mediações fundamentais para a explicação do objeto do trabalho em sua concretude. Desse modo, o eixo “*Contexto histórico-cultural da pessoa com TEA*” contou com o apoio das

seguintes abstrações auxiliares: *‘A importância do diagnóstico’*, *‘Peculiaridades da pessoa com TEA (comorbidades e habilidades)’* e *‘Relações sociais que mediaram o processo de escolarização’*. Já o eixo analítico *“O desenvolvimento da pessoa com TEA e seus processos de escolarização”*, por seu turno, apoiou-se nas abstrações auxiliares *‘Significados sociais e sentidos pessoais que impulsionaram a cursar o Ensino Superior’*, *‘Práticas pedagógicas de inclusão e exclusão’* e *‘Sentidos pessoais após a conclusão do Ensino Superior’*.

Apresentaremos, a seguir, a síntese da análise dos dados, reconstruindo o concreto por meio da mediação da unidade de análise e das abstrações, em seus respectivos eixos analíticos.

Vivências das pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior

Nesta seção, explicitamos como se deu o processo de análise e sobre como transpusemos do empírico caótico ao concreto pensado. Para uma melhor visualização da organização da pesquisa, bem como do processo de análise, apresentamos, abaixo, o Quadro 02:

Quadro 02 – Descrição do processo de análise

| UNIDADE DE ANÁLISE | RELAÇÃO ENTRE VIVÊNCIAS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO | |
|-----------------------|--|--|
| Eixos de análise | Contexto histórico-cultural das vivências da pessoa com TEA. | O desenvolvimento da pessoa com TEA e seus processos de escolarização. |
| Abstrações auxiliares | <ul style="list-style-type: none"> - A importância do diagnóstico; - Peculiaridades da pessoa com TEA; - Relações sociais que mediaram o processo de escolarização. | <ul style="list-style-type: none"> - Significados sociais que impulsionaram a cursar o Ensino Superior; - Práticas pedagógicas de inclusão e exclusão; - Sentidos pessoais após a conclusão do Ensino Superior. |

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2021), adaptado de Asbahr (2011).

A partir da articulação entre os estudos bibliográficos e os dados provenientes da pesquisa empírica, pelas respostas dos participantes através das entrevistas, desenvolvemos as análises dos dados no intuito de reconstruir

a realidade investigada e ascender à sua concretude pensada. Eixos e abstrações buscam explicar como ocorreram os processos de desenvolvimento de Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato, pessoas diagnosticadas com TEA – bem como seus processos de escolarização, até a conclusão do Ensino Superior. Iniciamos, a seguir, pelo eixo de análise “*Contexto histórico-cultural das vivências da pessoa com TEA*”.

Contexto histórico-cultural das vivências da pessoa com TEA

A análise deste eixo de análise partiu do pressuposto de que o contexto histórico-cultural influencia as vivências e o desenvolvimento do indivíduo, independentemente de sua condição (VYGOTSKI, 1997; PRESTES, 2010). Para o presente artigo, priorizamos as percepções dos entrevistados relativas à *importância do diagnóstico de TEA* para o seu desenvolvimento pessoal e escolar.

A importância do diagnóstico esteve muito presente nas falas dos três entrevistados. Ayrton Senna relatou que recebeu o diagnóstico na infância, porém, só lhe contaram quando estava no último ano do Ensino Médio, com base na orientação que seus pais receberam de uma psicopedagoga, na época, segundo ele próprio nos explicou:

Na infância, aos 2 anos, começaram a levantar suspeita, quando eu parei de falar; e, então, fizeram algumas consultas e exames e recebi o diagnóstico de Asperger. Só que por orientação de uma psicopedagoga da época orientou meus pais a não me contar, pois eu poderia criar limites em mim mesmo. [...] eu fiquei surpreso na época, mas eu fiquei tranquilo, levei numa boa. No começo, para eu começar a contar sobre quem eu sou para as outras pessoas, eu fiquei com um pouco de receio no início, porque você sabe como esse mundo é hoje (Ayrton Senna).

Nesse relato, observamos contradição na decisão da psicopedagoga, aceita pelos pais, pois, se, por um lado, ele afirma que ficou tranquilo com o diagnóstico, no mesmo relato, teve receio de contar para as pessoas com medo do olhar preconceituoso. Esse preconceito é por nós percebido no meio social que vivenciamos, materializado no discurso de pessoas que acabam por rotular

e imputar um aspecto negativo às pessoas que têm alguma deficiência/condição – conforme Grandin (2015) e Klin (2006) relatam sobre os efeitos negativos que, muitas vezes, apresentam-se após o diagnóstico de estar no espectro.

No caso dos entrevistados Cesar Cielo e Rita Lobato, ambos só descobriram o autismo quando entraram no Ensino Superior. Suas falas, no entanto, indicam melhor qualidade de vida após o diagnóstico e a ciência da condição que apresentavam, constituindo este um determinante em seus processos de desenvolvimento e de escolarização.

Esse diagnóstico me fez entender meus comportamentos diferentes (Cesar Cielo).

Meu mundo mudou depois disso, é um peso que sai, a gente se sente completa, e eu percebi que ser estranha não era ser errado, foi a melhor coisa, acho que até curou a depressão depois disso, eu falei: Meu Deus, agora tudo faz sentido (Rita Lobato).

Os trechos selecionados nas entrevistas sublinham a importância do diagnóstico para os sujeitos participantes da pesquisa e como o conhecimento de sua deficiência influenciou positivamente seus processos de constituição humana. Encontramos, nas falas de Cesar Cielo e Rita Lobato, ponderações que evidenciam a essencialidade do diagnóstico, independente da idade do indivíduo (RAMOS; XAVIER; MORINS, 2012; GRANDIN, 2015; MAENNER et al., 2020). Os dois relataram, inclusive, que, após o diagnóstico, começaram a melhor entender seus comportamentos peculiares, os quais, até então, eram incompreensíveis para eles.

Sobre essas *peculiaridades constitutivas da pessoa com TEA*, todos os três foram bastante precisos nas descrições. Vejamos alguns excertos extraídos de seus relatos:

Alguns ruídos específicos me incomodam bastante, música eu gosto, amo heavy metal, todavia, alguns ruídos de portas, choro de bebê me deixam bem incomodado e me atrapalham. Uma das minhas habilidades é tocar bateria e desenhar (Ayrton Senna).

Tenho dificuldade em falar muito, falo melhor tipo um debate [...] uma restrição é a seletividade alimentar severa, que fazia eu

vomitar muito, aumentaram o balançar das mãos, que incomodava os colegas. Na infância, eu já apresentava algumas crises, mas, no primeiro período da faculdade, elas aumentaram muito [...] Na época de colégio, eu era muito bom em matemática, também gostava muito de mapas. Aos sete anos de idade, eu peguei um atlas de minha irmã mais velha e me encantei com os mapas dos países, dos continentes e de suas respectivas capitais, decorei todos os nomes e gostava muito [...]. Gosto muito de nadar, nado bem rápido até (Cesar Cielo).

[...] eu, desde criança, fui uma criança bastante diferente, aprendi a ler sozinha aos 4 anos de idade, mas tinha um comportamento desviante da maioria das crianças da minha idade. Tinha estereotípias motoras, uma agitação psicomotora latente, hipersensibilidade, sobretudo, aos sons e ao toque e uma comunicação reduzida [...] ao longo da minha infância, mas sempre fui uma criança de muitos poucos amigos [...]. Minha adolescência foi uma adolescência bastante atípica, porque eu tinha interesses atípicos muito mais próximos aos interesses de pessoas adultas, sobretudo, no que tange a conhecimentos gerais, eu gostava de debater sobre temas tais quais: políticas, ciência, religião, que são temas pouco adequados para um adolescente. Tenho uma inteligência acima da média [...], por conta da superdotação, eu tinha um grande desempenho, mesmo que eu não estudasse algumas matérias [...], toco vários instrumentos musicais e sou muito boa em desenho (Rita Lobato).

Os relatos sugerem que todos eles apresentam características semelhantes às constantes no DSM-V (APA, 2014), mas, também, peculiaridades específicas advindas do TEA, bem como habilidades desencadeadas por eles próprios, já que este tipo de transtorno é “[...] caracterizado por deficiências persistentes de interação social e pela presença de padrões repetitivos e restritos de comportamentos, interesses ou atividades” (MAENNER *et al.*, 2020, p. 2). Resultados que vão ao encontro das pesquisas realizadas por Klin (2006), Ramos, Xavier e Morins (2012), Grandin (2015), Maenner *et al.* (2020), que apontam que, embora cada um apresente características semelhantes, eles também possuem especificidades.

Grandin (2015) destaca a importância de observar pontos fortes e habilidades das pessoas com TEA, pois a ideia não é negar o TEA, mas secundarizar as consequências negativas que costumam vir associadas ao diagnóstico. Vigotski (2019) apontou que devemos olhar para o desenvolvimento do indivíduo independente de sua condição, pois não é porque ele apresenta

uma condição ou limitação que ele estará fadado ao fracasso. É preciso observar as vias de desenvolvimento e as possibilidades que estão em processo de maturação, a condição psíquica que se encontra no Nível de Desenvolvimento Real (NDR) para uma mais desenvolvida Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) – inicialmente, com ajuda e, depois, com autonomia (VIGOTSKI, 2021; PRESTES, 2010).

A abstração *Relações sociais que mediaram o processo de escolarização* revelou que a constituição de histórias de sucesso escolar pelos entrevistados não foi um processo natural, mas histórico e cultural, evidenciando que essas pessoas mantêm uma relação dialética com a realidade da qual fazem parte – mediante condições objetivas e subjetivas de vida, articuladas e não concebidas individualmente. Dentro dessa perspectiva, um elemento forte que emergiu na fala de todos os sujeitos entrevistados está relacionado ao auxílio da família na superação de dificuldades e em seus processos de escolarização, conforme é possível perceber nas falas abaixo:

[...] era muito contato entre a escola e minha mãe. Eu fui tratado como uma pessoa normal, eu acho que esse tratamento igual até fez bem para mim, tem as ressalvas, mas fez bem para mim (Ayrton Senna).

Minha família sempre me ajudou muito, tive o apoio dos familiares para superar [...] Tive a ajuda dos meus pais, das terapias, remédios (Cesar Cielo).

Minha mãe me estimulou muito em casa, porque ela tem muito interesse em psicologia, gestão de pessoas, ela foi minha terapeuta ocupacional a minha vida toda, ela fazia tudo que é tipo de terapia ocupacional que pode ter, atividades lúdicas, tudo isso ela fazia comigo, sem saber ela fazia isso, eu dou graças a Deus a minha mãe (Rita Lobato).

Vigotski (2019) salientava que a família é o primeiro núcleo social no qual somos inseridos e que, depois e concomitantemente, vamos estabelecendo relações com outros núcleos sociais. Azevedo (2017) buscou compreender as repercussões das redes sociais significativas nas vidas de estudantes com deficiência no contexto do Ensino Superior. A autora aponta que as relações significativas são instituídas pelos estudantes com seus “[...] familiares, amigos, colegas de trabalho e da universidade, instituições de saúde e as funções

estabelecidas por essa rede que repercutem na permanência do estudante no Ensino Superior” (p. 57).

Já Rodrigues (2018) revelou que o acompanhamento familiar na Educação Básica e no Ensino Superior se constitui como uma possibilidade para facilitar a inclusão escolar dos EPAEE. A autora aponta que, quando a universidade promove ações planejadas para o ensino dessas pessoas, elaborando “[...] um plano de ensino com as devidas especificações de ações construídas para atingir as metas estabelecidas pela IFES com a participação da família, as possibilidades de sucesso se ampliam” (RODRIGUES, 2018, p. 257-258).

Outra relação social relevante, retratada por todos os entrevistados, é aquela constituída mediante acompanhamento psicológico com especialistas e terapeutas, como é possível observar nas falas de Ayrton Senna e Cesar Cielo:

*Eu passei a ter tratamento com psicólogo aos 13 anos. E, depois dos 14 anos, comecei a ter tratamento com um psiquiatra [...]
(Ayrton Senna)*

No Ensino Superior, tive a ajuda das terapias e dos remédios que me ajudaram muito (Cesar Cielo).

As falas dos entrevistados indicam que o acompanhamento e a administração de remédios melhoraram seus comportamentos e sintomas advindos do TEA. Isso evidencia que as condições do qual dispunham provocaram mudanças no desenvolvimento dos entrevistados, auxiliando-os em sua humanização, nas relações sociais; e mostra, ainda, como o apoio recebido permitiu que obtivessem sucesso escolar. Mas a contradição social de uma sociedade desigual, nesse ponto da discussão, leva-nos a imaginar quantas pessoas não alcançam um acompanhamento e/ou não têm condições para manter tratamentos medicamentosos. No caso dos nossos entrevistados, todos tiveram acesso a um acompanhamento especializado e à medicação adequada.

Rita Lobato ainda descreve que o sistema de relações sociais que estabeleceu com alguns amigos, colegas e alguns professores a auxiliou em seu processo de escolarização:

[...] eu contei com amigos, colegas e com a disponibilidade de alguns professores para que pudesse me auxiliar em algumas

questões [...], eu tive alguns professores que foram anjos na minha vida e que, inclusive, tomaram algumas atitudes para que eu fosse incluída em um ambiente mais acessível (Rita Lobato).

A declaração da participante Rita Lobato retrata como esses sistemas de relações a afetaram positivamente, revelando a importância da relação do outro e a influência das relações sociais para seu desenvolvimento e para a superação de suas debilidades (VYGOTSKI, 1997; 2021; BARROCO, 2007). Observamos que as relações sociais estabelecidas entre os entrevistados com familiares, terapeutas, professores e amigos geraram benefícios para sua inclusão social e em suas trajetórias escolares. Como diria Vigotski (2021): tornamo-nos nós mesmos através dos outros.

Contudo, mais uma vez, é imperioso mencionar contradições de uma sociedade na qual, nem sempre, a rede social de uma pessoa com autismo (ou qualquer deficiência/condição) atua de forma a contribuir com os processos de formação humana e de escolarização. Pelo contrário, para muitas pessoas, a rede social acaba exercendo influência nociva às pessoas.

O desenvolvimento da pessoa com TEA e seus processos de escolarização

Neste eixo, a discussão sobre o desenvolvimento da pessoa com TEA em seu processo de escolarização no Ensino Superior foi inspirada nas proposições de Vygotski (1997; 2019) acerca das contribuições da Defectologia para o estudo da pessoa com deficiência. Assim, buscamos identificar, nos dados da pesquisa, vivências que influenciaram o ingresso e o sucesso dos participantes da pesquisa no Ensino Superior.

Na primeira abstração auxiliar que apoia este eixo de análise, *Significados sociais que impulsionaram a cursar o Ensino Superior*, teceremos nossas análises e discussões sobre os fatores que os levam a cursar o Ensino Superior e as áreas de formação escolhidas pelos participantes da pesquisa. Sobre este tema, eles assim se manifestaram:

Depois que eu troquei ideias com minha mãe que estuda para concurso, foi aí que me influenciou a escolher o direito. Eu entraria no Ensino Superior de qualquer jeito, mas escolher o

direito foi influência da minha família (Ayrton Senna).

No terceiro ano, que decidi fazer Engenharia Civil. Acredito que foi porque os meus familiares fizeram faculdades, meu pai engenheiro civil e minha mãe dentista. E segui os passos do meu pai. Eles me incentivaram a fazer faculdade. Também na época do colégio eu era muito bom em matemática e exatas, o que me levou a escolher o curso de Engenharia Civil (Cesar Cielo).

Por meio dos relatos, observamos uma vez mais o apoio dos familiares, incentivando-os a cursarem o Ensino Superior. Logo, o meio circundante de Ayrton Senna e Cesar Cielo, neste caso, das relações sociais na família, foi decisivo para que produzissem neles motivos internos para prosseguirem com os estudos (ASBAHR, 2011; VIGOTSKI, 2019). Já os motivos de Rita Lobato para cursar o Ensino Superior foram os seguintes:

[..] minha família tem um longo histórico de alterações na parte de saúde, de necessidades de cuidados médicos [...] então, tem história de tudo na minha família, um dos motivos que me levou a escolher a Medicina. Eu sempre tive essa curiosidade, essa avidez por entender os porquês e principalmente uma motivação pessoal em ajudar as pessoas, e juntar a busca de conhecimento com a necessidade de ajudar, foi o que me motivou a estar no Ensino Superior. Eu não posso dizer que foi um evento específico, mas eu tive uma percepção da minha função social, da minha profissão que me engajou na necessidade de fazer um Ensino Superior na Medicina (Rita Lobato).

No caso de Rita Lobato, a motivação se originou em seu meio familiar, que apresentava um histórico de problemas de saúde, o que gerou motivos entre eles para ajudarem as pessoas. E sua fala indica que ela contemplou na faculdade de Medicina essa possibilidade. Pelo relato de Rita, o motivo de ajudar as pessoas foi transformado em um motivo para cursar o Ensino Superior em Medicina.

Analisando esses motivos afetivos (ASBAHR, 2011) gerados no meio familiar, podemos observar que eles os conduziram como pontos de motivação para cursarem o Ensino Superior. Todos os entrevistados vivenciaram, no meio familiar, a grata satisfação de terem pessoas formadas no Ensino Superior – o que sabemos que é um privilégio de menos da metade das famílias brasileiras. Nossos achados remetem à concepção histórico-cultural de Luria (2017) e

Vigotski (1997; 2019; 2021) acerca do desenvolvimento do indivíduo envolver a herança cultural que o meio a ele propicia. E são as condições objetivas/subjetivas que esse indivíduo vivência em seu meio social que possibilitam o desenvolvimento superior de suas capacidades.

[...] para o desenvolvimento da criança, o meio intervém não apenas como uma condição, mas também como uma fonte de seu desenvolvimento. Desde os primeiros dias de sua existência, a criança encontra-se em uma interação e sob a influência do meio social circundante, a qual determina seu desenvolvimento e o leva aparentemente consigo (VIGOTSKI, 2019, p. 460).

Como observamos nos relatos de nossos entrevistados, se a pessoa com deficiência/condição vivenciar um ambiente familiar propício e um ambiente educativo de boa qualidade, em uma sociedade inclusiva, poderá se tornar um indivíduo capaz de se relacionar e contribuir com às exigências da sociedade contemporânea. Vigotski (2019) argumentava que “[...] se criássemos um país onde o cego e o surdo encontrassem um lugar na vida, onde a cegueira não equivalesse necessariamente a uma insuficiência, ali, a cegueira não seria uma deficiência [...] vencer a deficiência é a ideia fundamental” (p. 137).

Stetsenko e Selau (2018) destacam que as deficiências se originam nos fatores biológicos, porém, intensificam-se nos fatores sociais, visto que o meio social impede que a pessoa com deficiência se integre aos ambientes sociais de trabalho e das relações culturais, desse modo, os ambientes educativos necessitam estar “[...] adaptados às necessidades de cada aprendiz, devem estar acessíveis e disponíveis a todos os indivíduos e comunidades [...] adaptado às suas necessidades e exigências” (STETSENKO; SELAU, 2018, p. 5).

Nessa direção, na abstração auxiliar *Práticas pedagógicas de inclusão e exclusão*, foi possível observar outro aspecto importante apreendido em nossa análise: as práticas de inclusão e exclusão que os entrevistados vivenciaram em seu período de escolarização no Ensino Superior. Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato relataram momentos que permearam suas vivências na faculdade/universidade. Momentos que, muitas vezes, não foram belos e ideais, mas que constituíram períodos de constante luta e superação de adversidades, algumas vezes, explícitas e, outras vezes, ocultas, mas fortemente vivenciadas nesses espaços.

Observemos, primeiramente, o seguinte excerto da fala de Ayrton Senna: “Quando entrei no Ensino Superior, minha mãe conversou com a instituição, e ela se colocou à disposição para ajudar no que necessitasse, só que eu não precisei de acompanhamento”. De acordo com o entrevistado, ele não necessitou de suporte. Já Cesar Cielo e Rita Lobato relatam práticas negativas vivenciadas no período da graduação:

Não tive nenhuma promoção de inclusão ou atividade inclusiva ao longo do meu curso superior, o máximo foi apoio psicológico [...] Foi difícil me adaptar na faculdade [...] Eu me pressionei muito quando entrei na faculdade, eu comecei até mesmo crise de vômitos, que eu não tinha passado até então. [...] Sofri bullying na faculdade, teve uns que afetaram negativamente [...]. Dificuldades em algumas matérias, porque passavam na prova o conteúdo diferente do ensinado em sala (Cesar Cielo).

Eu tive outras experiências ao longo da faculdade de Medicina, principalmente, que me foram negativas no sentido de preconceito e adversidades no próprio meio médico [...], me sentia cobrada externamente, tinha uma autocobrança também muito grande, tive experiências onde eu ouvi que eu não poderia ser médica [...]. Porque eu tive bastante dificuldade, por exemplo, em sala de aula na realização de provas, de fazer as provas do tempo esperado, de conseguir fazê-las em um ambiente movimentado com muitos alunos em tempo hábil, e conseguir responder múltiplas questões objetivas que, para mim, não eram tão objetivas, assim, de forma assertiva; e, portanto, não era fácil para mim todas as vezes ter que realizar avaliações, principalmente aquelas surpresas, porque eu sou uma pessoa que busca previsibilidade [...], houve momentos em que eu não superei e eu já tentei suicídio durante a faculdade de Medicina. Para mim, foi um momento onde eu, senti que eu não poderia realizar o meu sonho, porque eu me sentia totalmente oprimida pelo ensino tradicional e era muito difícil acreditar que eu fosse superar uma coisa que por lei é considerada deficiência, mas eu percebi que o autismo não me define, não limita os meus sonhos, ele me completa (Rita Lobato).

Esses depoimentos nos levam a pensar que, mesmo em pleno século XXI, quando, em tese, há garantias legais de inclusão, ainda vivenciamos muitas práticas discriminatórias, de preconceito e exclusão. E, ainda mais grave, na universidade, que deveria ser um ambiente educativo preparado para formar todos indivíduos nas diferentes áreas de conhecimento, aptos a se inserirem em setores profissionais relevantes para o desenvolvimento da sociedade. Mesmo na universidade, remanescem e se reproduzem práticas de preconceito e

discriminação. Frente a este cenário, defendemos, novamente, uma Educação que conduza as pessoas com autismo a formas de compensação da sua condição. Mesmo que, no passado, o desenvolvimento dessas pessoas estivesse condicionado socialmente a aspectos negativos, por meio dos relatos de sucessos dos nossos entrevistados, podemos mostrar para o futuro uma tendência positiva ante as barreiras que ainda se mantêm de pé – mesmo em casos de sucesso escolar.

Vigotski (2019, p. 43) já nos indicava que “[...] a substituição e a compensação das funções não só ocorrem como alcançam dimensões às vezes enormes, criando talentos a partir dos defeitos”. E também mostrava para os educadores “[...] que o defeito não é somente uma deficiência, uma debilidade, mas, também, uma fonte de forças e de capacidades” (p. 76). Desse modo, o ambiente educativo deve proporcionar condições que contemplem as peculiaridades de todos. Antes disso, é necessário que haja o reconhecimento de que as pessoas com autismo precisam ser respeitadas em suas singularidades e incentivadas a desenvolverem suas potencialidades. Nas vivências externadas por nossos entrevistados, também observamos que seu sucesso escolar foi produzido por múltiplos determinantes, remanescendo marcas oriundas de um sistema capitalista altamente competitivo e excludente.

Na última abstração desse eixo *Sentidos pessoais após a conclusão do Ensino superior*, apresentamos os novos sentidos que nossos entrevistados adquiriram após a conclusão do Ensino Superior.

[...] uma das coisas que me fez estudar Direito é que essa área tem muitas possibilidades, concurso, advocacia, que essa área tem muitas oportunidades, abre possibilidades para minha vida profissional. Hoje, tenho um trabalho graças à conclusão do curso (Ayrton Senna).

Acredito que a faculdade abre as portas, seja para o mercado de trabalho, empreendedorismo ou mesmo concurso público. A faculdade abre a mente da pessoa, não só a engenharia ou a Pedagogia, na realidade, qualquer curso, seja Medicina ou Direito. Eu tive que lutar para conseguir concluir o Ensino Superior, mas é possível. A faculdade abre a mente da pessoa, para mim, a faculdade abriu portas para minha vida profissional e pessoal (Cesar Cielo).

Eu posso dizer que isso mudou minha vida, porque eu posso dar

um sustento para a minha família e ajudar uma pessoa que eu amo muito, que é o meu irmão, que, atualmente, está ingressando no Ensino Superior em Medicina. Isso me fez sentir satisfeita pessoalmente e motivada para ajudar e aprender cada vez mais sobre o universo que eu estou inserida, da Medicina, isso me fez crescer muito enquanto pessoa; de fato, mudou a minha vida, mudou as minhas perspectivas de futuro, tanto financeiro, quanto satisfação pessoal (Rita Lobato).

Os relatos acima nos mostram que todos eles consideraram que, por meio da conclusão do curso superior, tiveram condições de conseguir um trabalho e se estabelecer socialmente. O trabalho abriu portas que, *a priori*, estavam fechadas para eles; e mostrou para a sociedade que eles são indivíduos capazes e que têm condição de fazer parte, efetivamente, dessa mesma sociedade – se tiverem condições objetivas para tal.

Em síntese, as vivências que permearam o percurso dos participantes da pesquisa no Ensino Superior, segundo suas percepções, revelam momentos de convergência entre motivos e ações que não estiveram isentos de contradições e dificuldades oriundas de uma sociedade que ainda apresenta marcas de preconceito e discriminação de períodos passados e fragilidades no que se refere à implementação de políticas públicas com base na legislação vigente.

As vivências expressas pelos participantes da pesquisa também revelam os principais fatores que fizeram com que concluíssem o curso superior, segundo suas próprias percepções. Dentre eles, destacamos a importância das famílias, que produziram neles motivos internos que os levaram a efetivação dos estudos; do coletivo no processo de compensação de suas limitações biológicas, evidenciando que a deficiência biológica em si não é condição para o fracasso escolar, reafirmando pressupostos vigotskianos (VIGOTSKI, 1997) acerca da compensação das funções limitantes por meio de artefatos e ações culturalmente instituídas.

Considerações finais

Ao longo desse artigo, foram brevemente apresentados resultados oriundos de uma pesquisa que objetivou perceber e descrever as vivências que

mediaram o processo de escolarização de estudantes com autismo que concluíram o Ensino Superior. A pesquisa partiu da premissa de que, independentemente da condição do indivíduo, ele é capaz de se desenvolver ontológica e socialmente. Os participantes revelaram que a constituição de sucesso escolar não foi um processo natural, mas histórico e cultural, evidenciando que essas pessoas mantêm uma relação dialética com a realidade da qual fazem parte – mediante condições objetivas de vida, articuladas socialmente e não concebidas apenas individualmente.

A unidade de análise estabelecida *Relação entre vivências e processos de escolarização*, com base nos achados revelados e nas contradições que expusemos em nosso estudo, indica que essa relação, indecomponível, foi fundamental para que os entrevistados concluíssem o Ensino Superior. As vivências por eles reveladas sugerem uma complexa totalidade de determinações e de relações diversas que constituíram fatores determinantes e motivos que contribuíram para que obtivessem sucesso escolar e conseguissem concluir essa etapa, mas, fundamentalmente, a relação familiar.

Rita é médica, Cesar é engenheiro e Ayrton advogado. Todos concluíram o Ensino Superior e atuam em suas áreas de forma a reafirmar o pressuposto vigotskiano de que uma força motriz, constituída no coletivo, opera como estímulo para o desenvolvimento maior de outras funções. Força, no caso das pessoas com autismo participantes de nosso estudo, que promoveu compensação às limitações biológicas e os fez superar suas dificuldades (individuais, sociais e de escolarização). Seus relatos corroboram a perspectiva vigotskiana da compensação de que as limitações impostas pelos fatores biológicos são passíveis de superação quando adequadamente dirigidas e orientadas mediante a concretização da atividade educativa.

À guiza de conclusão, salientamos a competência das pessoas com TEA, conforme observamos em nossos entrevistados, tendo em vista que todos eles, não apenas ingressaram no Ensino Superior, como se formaram em cursos que estão entre os de maior concorrência entre as universidades brasileiras. Contudo, vivemos em país desigual onde o sucesso escolar não depende apenas da competência de cada indivíduo, mas, também, das condições

objetivas às quais estão submetidos em seu meio social. Nem todas as famílias apresentam as condições financeiras e a devida instrução para conseguir lidar adequadamente com crianças com algum tipo de deficiência, transtorno ou condição.

Diante deste contexto, para superarmos a cultura da exclusão, a trajetória é longa e árdua, especialmente, no Ensino Superior. Entendemos que é necessário criar caminhos que tornem essa etapa do ensino não apenas um mero sistema de reprodução de trabalhadores com diplomas, mas que também esteja apto a desenvolver a integralidade das pessoas com autismo, fazendo com que sejam cada vez mais ativas na sociedade e que possam vir a transformar a própria realidade com autonomia e respeito. Para isso, é preciso provocar mudanças fazer valer a legislação e implementar um sistema educacional que possibilite justiça social, inclusão e equidade a todos – em suas peculiaridades.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão Técnica Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico cultural**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2011. 220f. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/publico/teseFlaviaAsbahr.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

AZEVEDO, Larissa Antonella. **As repercussões das redes sociais significativas de estudantes com deficiência no contexto do ensino superior**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182695/349862.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BARROCO, Sonia Maria Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Araraquara. 2007. 414f. Tese doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco_sms_dr_ar_afcl_prot.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

GRANDIN, Temple, 1947- **O cérebro autista**. Temple Grandin, Richard Panek; tradução Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2015.

GOLDBERG, Karla. Autismo: uma perspectiva histórico-evolutiva. **Rev.**

Ciências Humanas. v. 6. n. 6 2005. Disponível em:

<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/263/482>. Acesso em: 15 abr. 2021.

KLIN, Ami. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras.**

Psiquiatr. 2006. 28 (supl): S3-11. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbCsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovitch. **Desenvolvimento Cognitivo: seus**

fundamentos culturais e sociais. 8a. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MAENNER et al. **Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children**

Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network,

11 Sites, United States, 2018. Centers for Disease Control and Prevention

MMWR. Surveillance Summaries. Vol.70. No.11. 2021. Disponível em:

<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/pdfs/ss7011a1-H.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de**

178 interesses em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev**

Semionovitch Vigotski no Brasil. Tese. Universidade de Brasília. 2010. 295f.

Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

RAMOS, Jorge. XAVIER, Salomé. MORINS, Mariana. Perturbações do

Espectro do Autismo no Adulto e suas Comorbilidades Psiquiátricas.

PsiLogos. 2012, Vol. 10 N.º 2. Disponível em:

http://www.psilogos.com/Revista/Vol10N2/Indice13_ficheiros/jorgeramos_p9_2

3.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

RODRIGUES, Marlene. **Formação Docente para Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial em Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/158261/rodrigues_m_dr_ar_afcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 18 mar. 2021.

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos. A defectologia de Vygotsky. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 315-324, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/32668/1761>. Acesso em: 10 abr. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas - Tomo Cinco; Fundamentos de Defectologia**. Trad. Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Org. e trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão popular, 2021.

¹ Esta investigação integra o conjunto de pesquisas vinculadas ao Programa de Pesquisa Educação e Psicologia Histórico-Cultural: investigações teórico-práticas de processos educativos na Amazônia Ocidental (Portaria Nº 70/2019/PROPESQ/UNIR), desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR – Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos.

² Pesquisa aprovada sob parecer nº 4.244.218, em 28 de agosto de 2020, e certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) nº 34961120.3.0000.5300.

³ Respeitando os critérios de anonimato e confidencialidade, criamos nomes fictícios para os três participantes, que correspondem a nomes de pessoas vinculados às suas zonas de interesse.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)