



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

MAGNO NOGUEIRA FERNANDES

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM PROFESSOR
DE BIOLOGIA EM FORMAÇÃO COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

CRUZ DAS ALMAS – BA
2022

MAGNO NOGUEIRA FERNANDES

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM PROFESSOR DE
BIOLOGIA EM FORMAÇÃO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado ao componente curricular “Trabalho de Conclusão de Curso I”, do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Biologia.

Orientadora: Prof^a Dra. Rosana Cardoso Barreto Almassy

CRUZ DAS ALMAS – BA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

MAGNO NOGUEIRA FERNANDES

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM PROFESSOR DE BIOLOGIA
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NUMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA**

A supracitada monografia foi aprovada pelos membros da Banca Examinadora e aceita por esta Instituição de Ensino Superior como Trabalho de Conclusão de Curso, no nível de graduação, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Biologia.

Cruz das Almas - BA, 08 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Rosana Cardoso Barreto Almassy (CCAAB/UFRB)
Doutora em Ciências da Educação - Universidade do Minho (Pt)
Orientadora

Documento assinado digitalmente



ANDERSON RAFAEL LOURENCO E SIQUEIRA
Data: 22/12/2022 17:50:23-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Me. Anderson Rafael Lourenço e Siqueira (CECULT/UFRB)
Mestre em Educação - Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Membro da Banca

Prof. Dr. Neilton da Silva (CCAAB/UFRB)
Doutor em Educação e Contemporaneidade – Universidade Estadual da Bahia (UNEB)
Membro da Banca

Dedico esse trabalho ao criador, por ter me proporcionado força, vida e sabedoria sobre minha pessoa e minha missão nesse mundo.

Dedico também à minha família que me deu o apoio e o incentivo para me manter no caminho que acho importante.

Dedico a meus amigos, os antigos e os mais novos, que muitas vezes foram como uma segunda família para mim e compartilharam da jornada empreendida até aqui.

Dedico aos professores que, de formas mais diversas, foram modelos e, à minha orientadora por ser guia e pela paciência.

Dedico, por fim, a todo estudante autista no processo do ensino superior.

Você não está sozinho!

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao criador, por ter me dado força e estratégias para lidar com as mais adversas situações ao longo dessa jornada. A minha mãe, Janine, pela sua orientação, carinho e suporte ao longo de todos esses anos. Sem você não seria metade da pessoa que sou hoje!

Agradeço a meus amigos, que muitas vezes foram uma segunda família para mim, o apoio de vocês é maior do que imaginam, mesmo que as vezes não saibam o quanto bem me fazem. Agradeço aos grandes professores ao longo da vida e, em especial, minha orientadora, Dra. Rosana Almassy, pela paciência em lidar comigo, em diversas situações. Sei que não foi fácil!

Agradeço aqueles que não souberam ouvir minha voz, não pelas dificuldades, mas pelo sinal claro da necessidade da luta pela melhora e pela mudança, minha e dos que virão depois de mim.

Quem disse que prática leva à perfeição era um idiota.
Humanos não podem ser perfeitos, pois não somos máquinas!
Infelizmente, o melhor que se pode dizer sobre a prática
é que ela leva a melhorias.

Sam Gardner (Atypical T.01, Ep. 03 - 1:39)

FERNANDES, Magno Nogueira. **NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM PROFESSOR DE BIOLOGIA EM FORMAÇÃO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Biologia). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Cruz das Almas - Bahia, 2022. Orientadora: Prof.^a Dra. Rosana Cardoso Barreto Almassy.

RESUMO

Com o aumento do acesso ao ensino superior e com o crescente número de estudantes ingressantes, as instituições de ensino se veem recebendo estudantes diferentes em questões sociais e psicológicas. Pensando sobre isso, o presente trabalho se desenvolve como forma de retratar a realidade de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sua trajetória formativa na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), considerando suas especificidades, seja por apoio legislativo, com políticas de inclusão previstas por lei ou estipuladas pela instituição de ensino, bem como considerando sua condição biológica e social como indivíduo neurodivergente. Para isso, a pesquisa se constrói em uma abordagem de pesquisa qualitativa de tipologia autobiográfica, onde as experiências do pesquisador são amplamente consideradas como fonte e ferramenta de análise da realidade em questão, uma vez que a vivência do mesmo pressupõe uma posição única de autoridade, onde os dados são considerados a partir de suas memórias e de seu cotidiano e usados como comparativo real do que é apresentado nas literaturas como base de informação. Neste sentido, o relato aqui apresentado evidencia vivências que merecem uma reflexão acerca da melhoria das condições que se estabelecem dentro da proposta inclusiva, que se deseja no âmbito da universidade, principalmente no tocante a falta de formação continuada para professores e demais membros da comunidade acadêmica, a fim de melhor atender aos estudantes neurodiversos.

Palavras Chave: Neurodiversidade. Transtorno do Espectro Autista. Pesquisa Autobiográfica.

FERNANDES, Magno Nogueira. **AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE OF A BIOLOGY TEACHER IN FORMATION WITHIN THE AUTISM SPECTRUM DISORDER IN A PUBLIC HIGH SCHOOL.** Undergraduate Thesis (Biology Graduation). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Cruz das Almas - Bahia, 2022. Thesis Advisor: Professor Dr. Rosana Cardoso Barreto Almassy.

ABSTRACT

With the increasing access to high school and the growing number of students getting in, the teaching institutions have themselves receiving different students either in social or psychological status. For that matter, the research in hand unravels as a portrait of the reality of an student within the Autism Spectrum Disorder (ASD) and its experience in the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), taking in consideration its specificities, them being on the legal support, with inclusion policies predicted by law or stipulated by the teaching institution. As well as taking in consideration its biological and social condition as a neurodivergent person. And for that the research is built in a autobiographical approach, where the researcher experiences are largely considered as a strong source and tool of analysis of the studied reality, once that the living experiences of the researcher build an unique authority in the matter since the data are considered from its memories and its daily life then used as real comparison from what is shown in the literature as base of information

Keywords: Neurodiversity. Autism Spectrum Disorder. Autobiographical Research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fatores Responsáveis por Desencadear Momentos de Crise em Autistas	15
Figura 2: Sistema Nervoso Central e Periférico	17
Figura 3: Anatomia do Encéfalo	18
Figura 4: Corte Transversal do Cérebro Evidenciando a Região do Córtex Cerebral	19
Figura 5: Organização Estrutural do Sistema Límbico	20
Figura 6: Funções Cognitivas no Autismo	21

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

DSM5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª Edição

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NUGTEAC – Núcleo de Gestão Técnico Acadêmico

NUPI – Núcleo de Políticas de Inclusão

SNC – Sistema Nervoso Central

SNP – Sistema nervoso Periférico

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEITO, CARACTERÍSTICAS NEUROFISIOLÓGICAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ASSOCIADAS	14
2.1 CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	14
2.2 NEUROMORFOFISIOLOGIA DO TEA.....	16
2.3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ASSOCIADAS AO TEA NA UFRB.....	21
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	23
3.1 ABORDAGEM E TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	23
3.2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.....	25
3.2.1 Contexto histórico e origem	25
3.2.2 Uso das narrativas na pesquisa qualitativa	25
3.3 LÓCUS E SUJEITOS DE PESQUISA.....	27
4. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E OS DESAFIOS EMPREENHIDOS NO PERCURSO ACADÊMICO DE UM ESTUDANTE NEUROATÍPICO NA UFRB	28
4.1 AS PRIMEIRAS VIVÊNCIAS DA UNIVERSIDADE.....	28
4.2 INTERLOCUÇÃO COM OS DIFERENTES AMBIENTES ACADÊMICOS.....	31
4.3 MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS FORMATIVAS NO PERÍODO PANDÊMICO.....	36
4.4 EXPERIÊNCIAS COM O RETORNO PRESENCIAL	37
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	41

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento humano com um comportamento e uma morfofisiologia neurológica neuroatípica, ou seja, apresenta tanto uma estrutura física quanto um padrão fisiológico no cérebro diferente do considerado típico, ou neurotípico. O portal do Ministério da Saúde, nos traz a definição do TEA como:

[...] um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. (LINHAS DE CUIDADO, 2021)

O TEA apresenta graus diferentes de sintomas e variações, hoje tratados como graus de suporte, onde cada um indica o quanto de apoio é necessário para cada indivíduo. Embora mesmo o autista com grau de suporte 1 - um grau de suporte que tenha sido anteriormente tratado como autismo leve - tenha uma menor demanda de auxílio, como o nome sinaliza, ainda exige um suporte para algumas atividades e interações. Da mesma forma, os graus 2 e 3, que eram tratados anteriormente, como grau moderado e severo, respectivamente, tem suas próprias demandas de suporte.

Um caminho claro para que se possa entender o que acontece no cérebro do autista é um exame morfofisiológico do cérebro em si, enquanto comparado com o cérebro dos que não desenvolvem essa neuroatipicidade. E uma breve avaliação já começa a mostrar algumas diferenças, como nos diz Grandin e Panek (2013) ao citar que o cérebro autista não é simétrico, em que um ventrículo era obviamente mais alongado que o correspondente no lado oposto, muito embora a assimetria fosse típica após medidas mais precisas, se sabe que um ventrículo tão alongado pode estar relacionado com alguns sinais que identificam um indivíduo como autista.

Por conta de algumas diferenças morfofisiológicas que o cérebro autista apresenta, situações diferentes se desenvolvem. Por exemplo, o córtex de um autista não responde aos rostos tão vividamente como responde aos objetos, o que pode ser correlacionado com a interação social reduzida dos autistas. O cérebro também apresenta deficiência nos chamados neurônios-espelho, um grupo de neurônios que “[...] permite o aprendizado por imitação, já que é acionado quando é

necessário observar ou reproduzir o comportamento de seres da mesma espécie” (REHEN, 2012, p. 28). A deficiência nesse grupo de neurônios torna difícil a socialização, seja por copiar e responder um comportamento normal do outro, como bocejar por exemplo, ou em assimilar e processar informações não verbais transmitidas durante uma conversa.

E quando falamos em educação, alguns estudantes precisam de adaptações e que essas adaptações sejam garantidas, com um acesso direto a políticas inclusivas, para a sua permanência. Educação essa que tem por objetivo,

[...] assegurar a inclusão de escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior. (MEC, 2008)

Ainda assim, atualmente não há na legislação nenhuma política pública específica que atenda às necessidades gerais do TEA, de forma que toda a adaptação com relação à educação inclusiva prevista em lei se dê a partir do momento em que a situação se apresenta para a instituição de ensino. Dessa forma, mesmo que cada indivíduo no espectro tenha suas próprias necessidades, tanto o ensino básico como, principalmente, o ensino superior não se mostram, e não estão, preparados para lidar com o estudante do TEA.

Isso é ainda mais delicado quando, por se tratar de um espectro, o autismo demanda uma série de adaptações específicas para cada nível de suporte. Ainda assim, não há uma legislação que venha a reger a forma como os professores devem lidar com a situação, mesmo que seja dever do Estado oferecer educação a todos, não há um caminho, um método delimitado para isso. Dessa forma, pensar num currículo que trate, também, de educação inclusiva no ensino superior é um desafio. Logo, não somente há uma defasagem na formação do professor para atuar na Educação Básica, como também não dá ferramentas para que os professores do ensino superior lidem com estudantes que apresentam o espectro.

Quando falamos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) não é diferente. O currículo vigente, do curso de Licenciatura em Biologia, não nos traz uma disciplina obrigatória que trate de Educação Inclusiva. Mesmo entre as disciplinas optativas não há uma disciplina específica que aborde diretamente a

inclusão de estudantes neuroatípicos, logo, por conta disso, se faz necessária uma análise sobre a situação da Universidade, da formação continuada dos professores, das políticas de inclusão internas e dos recursos existentes, atuantes na universidade.

É importante considerar a relevância da fala vinda diretamente de um indivíduo com o espectro, e o quão capaz a mesma é de sinalizar, de maneira eficiente, onde é necessária a mudança e adaptação da instituição, como um todo, no que diz respeito a lidar com um estudante com TEA. Portanto, a visão autobiográfica se coloca aqui para que não seja apenas uma crítica de caráter denunciativo por parte da falta de recursos e informações da UFRB, mas também mostrar para comunidade acadêmica que caminho seguir para que a universidade, como um todo, tenha melhores ferramentas para acolher o estudante com o espectro.

Para atender essas demandas, esse trabalho se desenvolve com o objetivo geral de analisar a trajetória acadêmica de um estudante neurodiverso durante o curso de Licenciatura em Biologia na UFRB, em que o foco foi, mais especificamente, descrever as impressões, facilidades e dificuldades enfrentadas por estudantes neurodiversos dentro do ambiente acadêmico e em identificar as políticas de acesso e permanência dos mesmos na UFRB.

Assim, esse trabalho é organizado em cinco capítulos, onde o primeiro apresenta um panorama geral a respeito do trabalho e das ideias apresentadas no mesmo. O segundo capítulo, apresenta uma visão geral, a respeito das várias condições a respeito do autismo, em questão de características biológicas, do ponto de vista médico, leis e normas. No terceiro capítulo, apresenta-se um parecer sobre como funciona a metodologia autobiográfica e também o desenvolvimento metodológico do decorrer do trabalho. Enquanto que no quarto capítulo, há o desenvolvimento dos relatos das experiências, assim como o levantamento da bibliografia para a análise das situações vividas ao longo do período da graduação do pesquisador em questão. Por fim, o quinto capítulo é onde se tercem as últimas considerações a respeito do desenvolvimento deste trabalho.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEITO, CARACTERÍSTICAS NEUROFISIOLÓGICAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ASSOCIADAS

Ao longo desse capítulo será apresentado o conceito que aborda a neurodiversidade, em que o autismo é incluído, bem como, considerações acerca de como o TEA é visto pela comunidade médica, tratado na legislação e dentro do contexto da universidade, além de algumas questões biológicas e sintomas que se mostram em indivíduos com o espectro.

2.1 CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Quando tratamos de neurodiversidade, o conceito do termo está ligado a reconhecer e respeitar as diferenças neurológicas que fazem parte da vida de muitas pessoas, dentre estas, dislexia, TDAH, autismo, síndrome de Tourette, discalculia, dispraxia, etc. (SINGER, 1998).

Conceitualmente, como espécie, o ser humano é um ser neurodiverso já que apresenta não apenas uma configuração neurológica, mas várias. Ainda assim, por questões práticas, nos referimos a comunidade neuroatípica como neurodiversa. É importante ressaltar que, como um ser neurodiverso, o ser humano pode ser agrupado, de forma mais generalista, entre os que são neurotípicos e neuroatípicos. Sendo neurotípico aquela pessoa que tem o desenvolvimento neurológico dentro do considerado como os padrões normais, enquanto neuroatípico é aquele indivíduo que apresenta alguma diferença no contexto da neurodiversidade.

O TEA entre as neurodiversidades é um transtorno considerado como “[...] um distúrbio do desenvolvimento de origem orgânica cuja causa específica é de componente genético, todavia ainda não se conhece com detalhes. Caracterizada pela tríade: alterações na interação social, na linguagem e no comportamento” (RELVAS, 2011, p. 78). Ainda como características do autismo ressaltadas por Relvas (2011), estão a dificuldade em estabelecer contato com os olhos, a possibilidade de desenvolver a linguagem, embora também seja possível que haja interrupção, momentos em que o indivíduo parece não escutar, agir como se não tomasse conhecimento do que acontece com os outros, agredir pessoas sem motivo aparente, se mostrar inacessível perante a maior parte das tentativas de

comunicação, apresentar gestos ou comportamentos estereotipados, ou seja, sem motivo, como balançar as mãos, as pernas, se balançar ou girar, cheirar ou lambebr brinquedos ou objetos, restringir-se a poucas coisas em vez de explorar o ambiente e mostrar-se insensível a ferimentos e, as vezes, ferindo-se propositalmente. Essas características são as mais comuns, mas podem apresentar variação de intensidade e a presença das mesmas não é obrigatória. A figura 1 apresenta alguns fatores que podem estar associados a momentos de crise em pessoas com TEA.

Figura 1: Fatores responsáveis por desencadear momentos de crise em autistas



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/3166662228486689/>

O CID10 (OMS, 1993) traz o autismo dividido em três partes (três códigos), sendo eles todos referentes ao F84, que são os transtornos globais do desenvolvimento, onde temos: F84.0, autismo infantil, que é caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos de idade, apresentando uma perturbação nas interações sociais, a comunicação e um comportamento focalizado e repetitivo. Além de apresentar outras manifestações inespecíficas, como perturbações do sono e da alimentação, crises de birra e agressividade, podendo também ter atitudes auto agressivas.

Já o F84.1, é o chamado de autismo atípico que é um transtorno global do desenvolvimento detectado em fase posterior aos três anos de idade ou que não corresponde aos três critérios do autismo infantil e, de acordo com o CID10, o autismo atípico habitualmente ocorre em crianças que apresentam um profundo

retardo mental ou algum transtorno específico grave do desenvolvimento da linguagem.

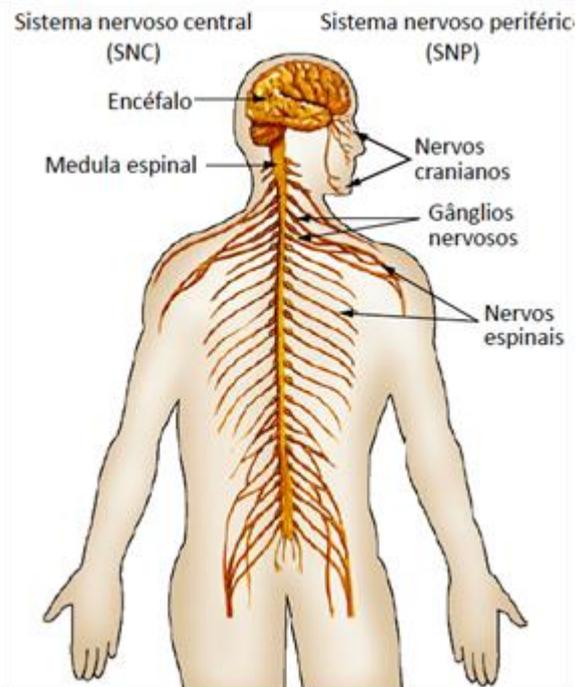
Enquanto o F84.5 é referente à síndrome de Asperger, que hoje se sabe integrar o TEA como um autismo de grau de suporte 1. E de acordo com o CID10, a síndrome de Asperger é caracterizada, semelhante ao autismo, por uma alteração qualitativa nas interações sociais recíprocas, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, diferenciando do autismo por não apresentar retardo, deficiência de linguagem ou desenvolvimento cognitivo. Além disso, indivíduos com a síndrome de Asperger são muito desajeitados e essas anomalias frequentemente persistem na adolescência e na idade adulta.

Relvas (2011, p. 79-80) ainda nos traz que quando se fala em Asperger, são crianças inteligentes com memória excelente, mas com dificuldade na comunicação, interação social e imaginação, que é a mesma tríade do autismo, mas sem apresentar atrasos, tanto cognitivos, quanto na fala. A autora também ressalta que são crianças que aprendem a ler e escrever precocemente e se dedicam intensamente a um assunto em particular, tornando-se “especialista”. Entre suas capacidades cognitivas são crianças capazes de citar todas as capitais do mundo, elaborando com frases rebuscadas, sobre a população, tamanho geográfico e atividade econômica. São muito isoladas, sem amigos, com incapacidade de perceber os sentimentos dos outros, com interesses limitados e apresentando depressão com a evolução do quadro.

2.2 ASPECTOS NEUROMORFOFISIOLÓGICOS DO TEA

O sistema nervoso é composto por órgãos especializados sendo esses responsáveis pela vida mental e pela relação do indivíduo com o meio, bem como, no funcionamento de outros importantes órgãos. É subdividido em: sistema nervoso central (SNC), consistindo em encéfalo (cérebro, cerebelo, ponte e bulbo) e medula espinhal, e o sistema nervoso periférico (SNP), constituído pelos nervos espinais, que estão fora do sistema nervoso central (ver figura 2 e 3).

Figura 2: Sistema Nervoso Central e Periférico



Fonte: <https://www.biologia/corpo-humano/sistema-nervoso>

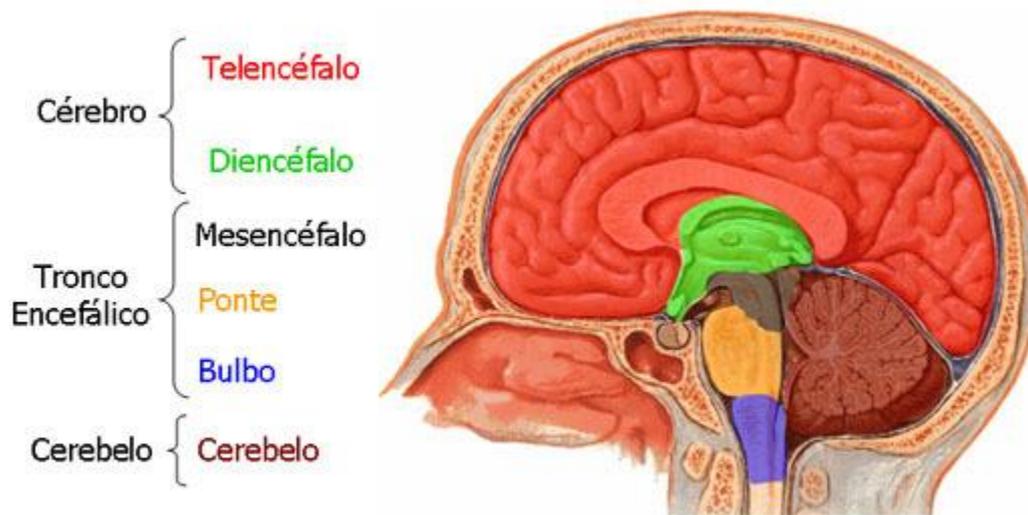
Segundo Gazzaniga (2006) o SNC comanda e controla as ações do Sistema Nervoso como um todo e o SNP é responsável por uma rede de mensageiros que levam informações sensoriais ao SNC. Desta forma, Consenza e Guerra (2011, p. 11) destacam que “[...] o cérebro é a parte mais importante do sistema nervoso, pois é através dele que tomamos consciência das informações que chegam pelos órgãos dos sentidos e processamos essas informações, comparando-as com nossas vivências e expectativas [...]”.

Segundo Maia e Thompson (2011), o cérebro possui funções complexas abrangendo projeção sensorial e cognição, planejamento e iniciação de movimentos voluntários, pensamento e raciocínio, compreensão e expressão da linguagem, memória e aprendizagem, experiências motivacionais e emocionais. Sendo assim, o professor deve estar atento a esses conhecimentos para propor atividades que amplie as ligações presentes nos hemisférios e entre hemisférios do cérebro. O cérebro compõe o encéfalo que é subdividido em: cérebro, cerebelo, e tronco cerebral - ponte e bulbo (ver figura 3).

O encéfalo apresenta circunvoluções, ou seja, saliências cerebrais que possibilitam identificar várias subdivisões. Do ponto de vista de Lent (2010, p.9) “[...] as funções do encéfalo são bastante mais complexas que as da medula espinal, possibilitando toda a capacidade cognitiva e afetiva dos seres humanos”, [...]”. É

possível separar o encéfalo em três partes: o cérebro, que possui duas divisões denominadas hemisférios, direito e esquerdo; cerebelo, que também possui dois hemisférios, mas não apresenta um sulco de divisão evidente; por último, o tronco encefálico, uma estrutura que se prolonga juntamente com a medula espinhal, ficando encoberta pelo cerebelo (ver figura 3). A região enrugada do cérebro é denominada de córtex cerebral, responsável pelas funções neurais e psíquicas mais difíceis.

Figura 3: Anatomia do encéfalo



Fonte: <https://unifei/sistema-nervoso/celulas-nervosas/organizacao-do-sistema-nervoso>

Dentro dessa linha de discussão, de acordo com Cosenza e Guerra (2011) o autismo é um transtorno neurobiológico que tem uma origem genética poligênica que afeta variados órgãos, mas que tem seu principal impacto no sistema nervoso central, principalmente em estruturas como o córtex cerebral, o cerebelo e áreas do sistema límbico, sendo caracterizado por anormalidades no comportamento social, na linguagem e na cognição, chegando a apresentar retardo mental em 70% dos casos e convulsões em aproximadamente 30% dos casos. O autismo tem seu diagnóstico feito por observação e costuma ocorrer com frequência quatro vezes maior em meninos do que em meninas.

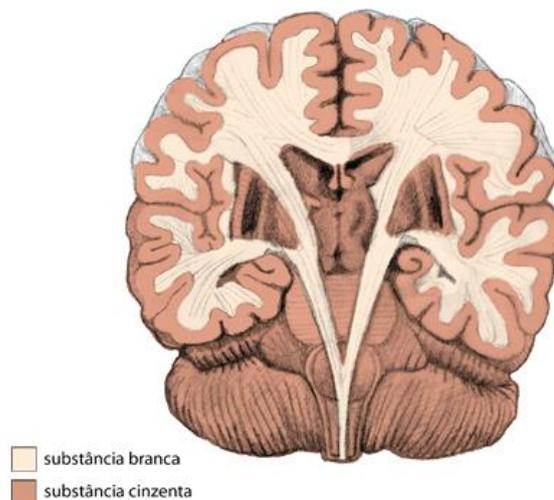
Consenza e Guerra (2011) ainda nos dizem que, a circunferência da cabeça costuma ser maior em relação ao restante da população, sendo que aproximadamente 20% dos autistas tem macrocefalia, onde o cérebro é mais saliente nos lobos frontais, o que pode ser notado logo durante a infância, por volta

dos dois anos, e assim parece persistir até a adolescência. Esse crescimento dos lobos frontais, coincide com a aparição dos sintomas. Ao mesmo tempo, há um crescimento excessivo do cerebelo antes dos 5 anos, igualmente seguido de uma diminuição em indivíduos mais velhos e há uma desordem da organização neuronal cortical em indivíduos no TEA, levando a deficiências no processamento de informações.

Lent (2010, p. 12) nos diz que no cérebro, o córtex é a região cerebral em que estão representadas as funções neurais mais complexas (ver figura 4). Relvas (2011) ainda nos diz que os lobos frontais e pré-frontais são responsáveis pela concentração, e danos e modificações podem gerar diminuição da habilidade intelectual, gerar dificuldade da memória e de julgamento e o indivíduo pode perder parte da responsabilidade social e da capacidade de abstração. Fatos esses que explicariam o comportamento dito ríspido, com pouco tato, do autista, ao mesmo tempo que deixa clara a dificuldade na comunicação quando se trata de compreender ironias, analogias e outras figuras de linguagem adotadas por neurotípicos que deixem mensagens subjetivas e subentendidas.

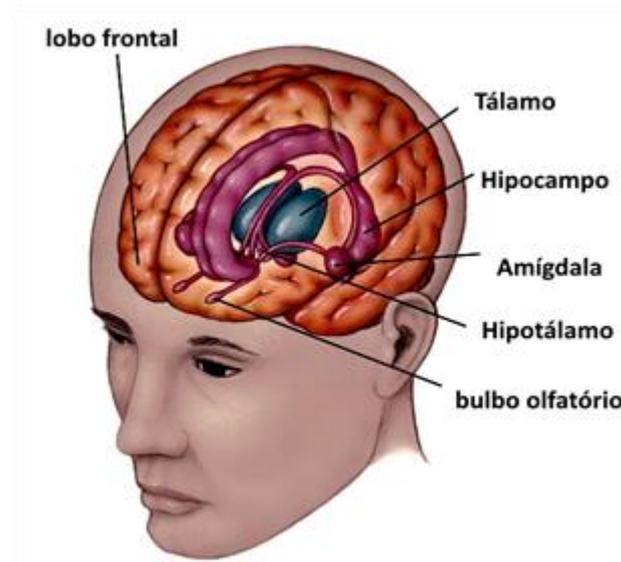
Para além disso, em casos mais extremos, como lobotomias, Relvas (2011) nos diz que os indivíduos entram em “bloqueio afetivo” e não demonstram qualquer sinal de alegria, tristeza, esperança ou desesperança. Não sendo esse o caso do autista, mas é comum em que haja uma dificuldade em passar a mensagem com essa carga sentimental de forma correta quando falamos de indivíduos com TEA.

Figura 4: Corte transversal do cérebro evidenciando a região do córtex cerebral



O sistema límbico (figura 5) por outro lado é responsável por uma variedade de coisas, formado por uma série de regiões diferentes como o hipocampo, tálamo, hipotálamo. O sistema límbico, de acordo com Relvas (2011) age na memória de longa duração, reatividade emocional, regula as necessidades básicas do corpo como ajustes de temperatura, vontade de comer, beber água, regula sentimentos e sensações como alegria, raiva e prazer. Alterações nessas áreas explicam o motivo de alguns autistas, em principal as crianças, serem mais agressivas. Também é sinal da capacidade de hiperfocar, onde ao se concentrar numa tarefa o autista faz abdições de certas necessidades, como comer, dormir ou beber água. Ao mesmo tempo também é um indício do motivo pelo qual autistas, se dedicando a algum tema ou assunto específico, possuem boa memória para detalhes, fatos e informações referentes aos seus interesses.

Figura 5: Organização estrutural do Sistema Límbico



Fonte: <https://www.anatomiadocorpo.com/sistema-nervoso/bulbo-raquidiano/>

Quando falamos de um cérebro neurotípico, o chamado cérebro motor “[...] é conjugado ao cerebelo que nos dá a possibilidade de nos tornarmos eretos e bípedes, mantendo assim o tônus muscular” (RELVAS, 2011, p. 43). Intimamente ligado ao cerebelo (Figura 3) está a nossa capacidade motora. A autora ainda nos diz que ao entendermos os movimentos dos músculos, podemos compreender sua

dinâmica e sua multiplicidade. Alterações nessa parte do cérebro podem explicar a série de movimentos estereotipados e repetitivos que são comuns no autismo.

Além de alterações no cerebelo, é bem comum no autismo que o indivíduo apresente Transtorno Explosivo Intermitente, que para Grandin e Panek (2013) neuroimagens mostram uma falta de controle sobre o córtex e a amígdala levam o indivíduo a ter ataques agressivos que podem, por consequência, levar a pessoa a ser demitida, ou até presa, pela falta de habilidade de lidar com as situações sociais.

Figura 6: Funções cognitivas no autismo



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/16395986136255975?lp=true>

Também, temos a anatomia alterada do hipocampo que é uma região do cérebro em que nossas células precisam enviar sinais para que, posteriormente, se caracterize a criação e formação da memória, e de acordo com Grandin e Panek (2013) poderia ser a explicação da capacidade excepcional de guardar informações. O que comumente acontece com autistas e seus assuntos de interesse, mantendo hiperfocos, os quais podem ser frequentes e contínuos tópicos de conversa com as bombas de informação a respeito do conteúdo tratado (ver figura 6).

2.3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ASSOCIADAS AO TEA NA UFRB

Falando de políticas de inclusão a primeira coisa a se ressaltar é que não há, no momento atual, uma política inclusiva, a nível federal, que seja específica para o caso de indivíduos com TEA. Há, no entanto, o Projeto de Lei 3035/20 que “[...] institui a Política de Educação Especial, para atendimento às pessoas com transtorno mental, transtorno do espectro autista, deficiência intelectual e deficiências múltiplas” (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2021). A falta de uma política específica deixa nas mãos das instituições de ensino a escolha de que tipo de atitude e abordagem devem dar aos estudantes neurodiversos.

Por esse motivo, a UFRB vem usando a resolução nº 040/2013 que rege o atendimento a estudantes com deficiência, onde em seu anexo único define que serão considerados estudantes com deficiência, os que tiverem impedimentos de natureza física, intelectual, sensorial ou do TEA. Também deixa definido que caberá a administração superior prover condições que garantam a permanência dos estudantes com deficiência disponibilizando recursos didáticos, tecnologia assistiva, acesso às dependências acadêmicas e pessoal docente e técnico capacitado.

Além disso, deixa garantido ao estudante com deficiência, em caso de necessidade, adaptação nas atividades avaliativas, tempo adicional para realização de tais atividades, adaptações do material pedagógico e apoio específico, além de extensão dos prazos máximos de atividades e da permanência no curso em 50% do tempo limite. Ao mesmo tempo, o docente deve adotar um plano de ensino que contemple formas alternativas de avaliação e metodologias de ensino diferenciadas. Nessa perspectiva, o Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da UFRB, tem trabalhado com ferramentas e estratégias para o auxílio desses estudantes. Ações como a disponibilidade de estudantes apoiadores, que auxiliam com acompanhamento das atividades em sala, adaptação de materiais pedagógicos e aplicação de avaliação, assim como o Kit pessoa com deficiência de tecnologias assistivas.

Nesse momento, o NUPI segue essas diretrizes que trabalham em linhas gerais para todas as deficiências e encaminha, aos docentes, orientações por demanda. Ou seja, no caso de um estudante com o espectro autista, que adentre na universidade por meio da ampla concorrência, este deve procurar o núcleo e relatar suas especificidades que serão repassadas aos devidos professores.

O NUPI é um núcleo que surge com o crescente número de pessoas com deficiência matriculadas na UFRB, com a intencionalidade de dar apoio aos estudantes, uma vez que o acesso destes tem se mostrado mais fácil, seja por meio das cotas, conforme determinado por meio do artigo terceiro da Lei 12711/2012, ou mesmo de acesso pela ampla concorrência. E, portanto, o NUPI se configura como resposta a consolidar o acesso e a permanência dessas pessoas na UFRB.

A criação e o funcionamento dos Núcleos de acessibilidade já é uma ação programada para as instituições de ensino superior, conforme o desenvolvimento do Programa de Acessibilidade na Educação Superior - o Programa Incluir, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como proposta um conjunto de ações que garantam o pleno acesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior. Programa esse que vem lançando editais para apoiar a criação ou reestruturação desses núcleos de inclusão, de acessibilidade, desde 2005. (MEC, 2018)

Neste sentido, como forma de atender a essas demandas, em 2011, o NUPI foi criado e atualmente, de acordo com as informações dispostas no site, o núcleo atende atualmente 122 estudantes com matrícula ativa, distribuídos entre todos os campi da UFRB, e conta com uma equipe de 18 pessoas, divididos entre um gestor, uma assistente em administração, uma técnica em assuntos educacionais, duas psicopedagogas terceirizadas e 13 tradutores e intérpretes de LIBRAS, sendo quatro efetivos e nove terceirizados (UFRB, 2022).

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este capítulo tem por objetivo apresentar quais foram as metodologias utilizadas para o desenvolvimento do trabalho, além de contextualizar as escolhas feitas para que fosse possível narrar e justificar as experiências vividas ao longo da universidade de forma científica e sistematizada.

3.1 ABORDAGEM E TIPOLOGIA DE PESQUISA

Uma vez que a visão que se busca nesse aspecto da pesquisa em educação é uma investigação do comportamento de todo um fenômeno, o caminho a seguir é o da pesquisa qualitativa que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009) pesquisadores usam dos métodos qualitativos para explicar o porquê das coisas. Onde na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas pesquisas.

Neste sentido, a abordagem qualitativa de pesquisa não se preocupa necessariamente com grandes representatividades numéricas, já que o objetivo dessa proposta é o de produzir informações mais aprofundadas e ilustrativas, como nos traz Deslauriers *apud* Gerhardt e Silveira (2009), o tamanho da amostra não é relevante, contanto que seja capaz de trazer novas informações já que o método da pesquisa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificáveis, como a compreensão e a explicação das dinâmicas sociais. Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa investiga informações e descrições que não podem ser obtidas de formas numéricas, buscando compreender os dados oferecidos pelos sujeitos participantes da pesquisa, permitindo ao pesquisador interpretar os resultados baseando-se no contexto da pesquisa.

E quando falamos dos fatos sociais para a pesquisa qualitativa, de acordo com Dilthey *apud* Goldenberg (2011), fatos sociais por serem dotados de um sentido próprio, não são suscetíveis a quantificação e cada caso concreto deve ser compreendido em sua singularidade, por isso, Lüdke e André (1986) nos afirma que é importante tomar nota e descrever eventos especiais, que inclui o que acontece, quem está envolvido e como a situação se desenvolveu e reconstruir diálogos, já que palavras, gestos e depoimentos são ferramenta importante para analisar, interpretar e apresentar os dados.

Godoy (1995) destaca a diversidade dos trabalhos qualitativos e demonstra diversas características importantes para o reconhecimento desse modelo de pesquisa dentre as quais estão: o ambiente natural como fonte de dados, onde o pesquisador é um instrumento fundamental; caráter descritivo; enfoque indutivo; o significado que as pessoas dão as coisas e a vida como preocupação do pesquisador. Segundo Flick (2004, p.27) “[...] a investigação qualitativa se orienta a analisar casos concretos em sua particularidade temporal, local e a partir das expressões e atividades dos indivíduos em seus contextos locais”.

Neste sentido, a abordagem de natureza qualitativa permite ao pesquisador o conhecimento da realidade subjetiva a partir de várias formas de investigação, que contribui para o entendimento dos fenômenos sociais, procurando explicitar com precisão a realidade. Nesse sentido, a pesquisa em questão não se importa com números quantitativos, mas sim com a melhor compreensão dos fatos.

É possível ainda definir a presente pesquisa como um estudo descritivo. As pesquisas desse tipo têm como objetivo evidenciar opiniões, atitudes e conceitos de uma determinada população, logo, como o próprio nome já diz, realiza a descrição dos fenômenos e fatos estudados da realidade (GIL, 2008). Para Rudio (1997) apud Sakamoto e Silveira (2014) a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los.

Em vários estudos a pesquisa descritiva vem sendo utilizada, mas para que haja confiabilidade, é necessário que seja feita a descrição detalhada dos dados coletados e tabulados para a discussão das análises. A pesquisa descritiva possibilita uma nova percepção do problema estudado estabelecendo uma grande relação com a pesquisa de cunho exploratório, além disso, é possível também afirmar que a finalidade de sua utilização é descrever os resultados analisados pelo pesquisador de acordo com a realidade.

Assim, de acordo com Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), dentre os métodos usados para a pesquisa qualitativa em Educação, o método autobiográfico como fonte de informação e investigação pressupõe o reconhecimento da legitimidade do indivíduo enquanto sujeito de direito e capaz de narrar e refletir sobre sua própria história.

3.2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

3.2.1 Contexto histórico e origem

De acordo com Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), as narrativas em primeira pessoa, ou narrativas autobiográficas, já permanecem por quase um século como fonte de pesquisa quando no caso de pesquisa qualitativa interpretativista, que depois de cerca de 30 anos de eclipse, entre as décadas de 40 e 70, se consolida a partir da década de 80, com o retorno do sujeito devido a um avanço biográfico no campo das Ciências Humanas e Sociais. Fato esse que teve impulso particular no campo da educação em vários lugares do mundo, como na tradição alemã, nos países de língua espanhola, língua francesa, além de também ter conquistado seu espaço em Portugal e no Brasil.

Então se percebe a necessidade, a importância, de refletir a respeito de cada uma das etapas da pesquisa, a recolha, textualização, análise e publicação de análises autobiográficas (PASSEGGI, NASCIMENTO e OLIVEIRA, 2016), uma vez que de acordo com Bourdier *apud* Passeggi, Nascimento e Oliveira: “[...] em cada uma delas, o pesquisador corre o risco de praticar involuntariamente atos de violência simbólica contra pessoas que se dispuseram a contar suas histórias ou narrar suas experiências”. E por conta disso, desenvolve-se também um específico rigor científico que se preocupa, no caso de narrações construídas em cima de narrativas autobiográficas, com o cuidado ético no uso dessas fontes e com a elaboração desse método de pesquisa, principalmente em forma de respeitar a singularidade e a legitimidade da voz daquele que é o sujeito dessa pesquisa.

3.2.2 Uso das narrativas na pesquisa qualitativa

Trazendo uma visão trabalhada de forma autobiográfica, a pesquisa se faz necessária um viés qualitativo onde, de acordo com Goldenberg (2011), é uma pesquisa em que a preocupação do pesquisador não é com uma grande representatividade numérica, mas sim com um maior aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição ou trajetória. Assim sendo, como indivíduo no espectro, esse tipo de análise qualitativa

favorece uma visão mais específica, de dentro do grupo social, de como é a vivência do estudante autista no ensino superior.

É importante considerar que o método biográfico de pesquisa tem sua relevância uma vez que é uma pesquisa que mostra um ponto de vista tanto singular, quanto universal, como uma expressão histórica, que é representativo de um tempo, lugar e grupo onde cada indivíduo é uma síntese individualizada e ativa de uma sociedade, ou seja, é possível ler a estrutura da sociedade através da leitura de sua biografia (FERRAROTTI, F. 1983 *apud* GOLDENBERG, M., 2011).

Uma vez que a pesquisa é de caráter biográfico, de acordo com Triviños (2012), se desenvolve uma pesquisa descritiva, que é uma pesquisa que demanda do pesquisador uma série de informações a respeito do que se deseja pesquisar e do fenômeno observado. Ao mesmo tempo que é uma pesquisa que pretende descrever a determinada realidade a partir da descrição de fatos e fenômenos, mesmo que as técnicas empregadas possam gerar resultados subjetivos.

Quando tratamos de uma pesquisa autobiográfica, Freitas e Galvão (2007), nos trazem algumas práticas para uma, equivalente, coleta de dados. Em primeiro momento é importante saber qual é o problema central, qual tema ou assunto será discutido ao longo do desenvolvimento da pesquisa onde, ao longo dessa pesquisa, serão tratadas as questões envolvendo o autismo, as dificuldades que acompanharam a graduação, além de acontecimentos que se deram por conta, principalmente, da diferença entre o que é esperado de um neurotípico e qual é a realidade de um neuroatípico.

O segundo seria, ainda seguindo o planejamento listado por Freitas e Galvão (2007), fazer o questionamento, para identificar, quais momentos foram marcantes ou relevantes? Uma vez que o tema central é construído, para que hajam informações que possam tratar, levamos em consideração para trazer à pesquisa as situações do passado. Sejam essas lembranças trazidas por meio de diários, anotações, memórias ou até mesmo relatos de outras pessoas que compartilharam o momento em questão.

Para Freitas e Galvão (2007), a última etapa aborda como descrever esses momentos e como explicá-los teoricamente. Esse é o momento da pesquisa em que se compara os dados adquiridos, com o que nos é apresentado na literatura. Também é esse ponto que se emprega um processo equivalente à análise de dados. Uma vez que não há um método de análise convencional que possa abarcar

as experiências vividas, individualmente, por cada um com precisão, sem que haja desvalorização ou subjetividade dos fatos.

Por isso, conforme trazido anteriormente, essa pesquisa se desenvolve numa natureza descritiva, onde, quando todas as informações estão devidamente agrupadas, é possível fazer um melhor retrato, uma melhor descrição, com embasamento teórico pertinente e por meio do vivido e experienciado, de qual é o real cenário que enfrenta o estudante neuroatípico no ensino superior.

3.3 LÓCUS E SUJEITOS DE PESQUISA

Considerando o contexto da pesquisa se dar por uma abordagem biográfica, e por isso mesmo descritiva, de modo a narrar os fenômenos ocorridos com o sujeito, local e tempo específico, a pesquisa tem seu lócus na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no campus de Cruz das Almas, onde o sujeito da pesquisa, uma vez que se trata de um levantamento autobiográfico, é o próprio pesquisador e sua relação de vivência com o curso de Licenciatura em Biologia, no qual está atualmente vinculado, assim como, as experiências vividas no campus em questão.

A UFRB foi planejada dentro de um modelo *multicampi* e os Centros de Ensino da UFRB são divididos por áreas de conhecimento, a saber: Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) localizado na cidade de Cachoeira; Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) localizado na cidade de Feira de Santana; Centro de Ciências da Saúde (CCS) localizado na cidade de Santo Antônio de Jesus; Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) localizado na cidade de em Santo Amaro e o Centro de Formação de Professores (CFP) localizado na cidade de Amargosa. O Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) e o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) estão localizados na cidade de Cruz das Almas, onde está lotado o curso de Licenciatura em Biologia.

4. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E OS DESAFIOS EMPREENNIDOS NO PERCURSO ACADÊMICO DE UM ESTUDANTE NEUROATÍPICO NA UFRB

Este capítulo trabalha com vários relatos da vivência universitária de um estudante neuroatípico da UFRB. Apresenta não somente as situações que decorreram devido as diferenças neurológicas, como também as explicações e justificativas dessas experiências com base no que se tem do conhecimento teórico a respeito do TEA.

4.1 AS PRIMEIRAS VIVÊNCIAS NA UNIVERSIDADE

A jornada de acesso à universidade, começa num momento anterior ao período de ingresso na mesma, uma vez que o percurso até a chegada na universidade se inicia no Ensino Fundamental, Ensino Médio, vestibular e então, por fim, a entrada no Ensino Superior. No entanto, por questões de maior praticidade e objetividade, o período focado para a análise desta narrativa será somente o depois do ingresso na UFRB, em 2016, até o último semestre letivo.

A narrativa deve manter os objetivos, que são voltados para as percepções desenvolvidas ao longo dos anos de ensino superior como um todo, sejam essas entre docente e discente; estudante e estudante ou entre estudante e a universidade como instituição e seu funcionamento.

Para início de conversa, entrar na UFRB não fora um processo estranho, pois já havia ingressado num curso de ensino superior anteriormente, mas ao longo desse período algumas coisas se destacam. Ter ingressado por meio de ampla concorrência provavelmente descartou algumas perguntas da primeira conversa com a assistente social na época, posto que não perguntou sobre qualquer dificuldade ou necessidade de apoio durante a conversa que aconteceu naquele momento. Aqui houve um desconforto de entrar mais a fundo no assunto, que segue até os períodos finais do curso, devido a não ter o laudo em mãos. Isso somado ao fato, justamente, de ingressar por ampla concorrência não parecia ajudar muito.

A semana de acolhimento dos calouros, comum a cada início de semestre, foi uma boa forma de entender algumas coisas sobre o funcionamento específico da UFRB, mas nessa semana, algo que me chamou a atenção foi a ausência de

menção ao núcleo de acessibilidade da universidade, nesse caso, o NUPI, que futuramente, viria a descobrir não estava na melhor das dinâmicas, em 2016, pois contava com pouca gente e dificuldades para atender os estudantes da universidade. Ainda assim, essa falta de informação, fez com que como estudante da UFRB, não soubesse da existência do NUPI, até o terceiro semestre, onde, com a disciplina de LIBRAS, a presença e funcionamento do núcleo fora finalmente sinalizada.

Assim, a vivência ao longo do primeiro semestre se dividia entre desenvolver minha identidade como indivíduo e o mascaramento do TEA, naturalmente quando em contato com pessoas de um círculo diferente, algo praticamente necessário para a interação e criação de vínculo. É importante notar que mesmo com o comportamento de tentar esconder algumas das características do espectro, muitas delas continuam se mostrando, seja em forma de comunicação ou de *stims*¹. Duas situações no primeiro semestre se destacam nesse sentido. A primeira, especificamente direcionada a comunicação quando em uma atividade em grupo, um jogo dentro de sala de aula, em meio a algumas falas entre os colegas eu ressaltar a uma colega de classe que: “Pessoalmente, não me faz diferença se ela ficar incomodada pela correção que eu fiz no jogo, não somos próximos, se ela ficar ferida, isso só diz respeito a ela, não me muda em nada.” Uma fala que por mais que eu tentasse explicar, soou para muitos de meus colegas de classe como dureza ou insensibilidade, coisa que eu não consegui ver e o professor presente, aparentemente não viu necessidade de intervir mesmo mediante as falas dos colegas de classe.

Aqui, a fala poderia ser facilmente um exemplo da deficiência nos neurônios espelho. Como explicou Rehen(2012, s/n) que são neurônios especializados em imitações do outro, em entender qual a postura do outro e poder copiá-la, o que ajuda o indivíduo a se colocar no lugar do outro. Essa deficiência nos neurônios espelho no autismo, explicaria a aparente falta de sensibilidade, a dureza na fala em

¹ Stimming ou stim são movimentos corporais repetitivos que autoestimulam um ou mais sentidos, de maneira regulada. Para a comunidade autista, a palavra reflete o termo “movimentos autoestimulatórios”, e não “estereotipia” ou “movimento estereotipado”, como *stimming* é conhecido na psiquiatria.

situações como essa, já que há uma dificuldade justamente em espelhar o outro e entender o que uma fala ou uma ação pode fazer o outro se sentir.

Ao mesmo passo que houve vários *stims*, que no momento, eram divididos entre falar ou cantar ao longo da aula, e em alguns momentos, bater com as unhas ou com a caneta na cadeira, de forma a fazer barulho ritmadamente, o que acalmava minha cabeça e me ajudava a focar em ritmo para aula e para as provas. Esses comportamentos obviamente incomodavam e atrapalhavam outros colegas de turma, principalmente em meio às provas, já que esse tipo de comportamento, ao contrário ao efeito no meu cérebro, tira os outros de seus focos. E de acordo com Grandin e Panek (2013) é mais comum para o autista que quando provocam o som é mais fácil tolerá-lo. Isso explica o motivo desses *stims* não me perturbarem nessas situações, oposto ao que aconteceria se fosse outra pessoa o provocando.

Ao longo do segundo e do terceiro semestre, situações semelhantes se repetiram e os momentos mais difíceis de lidar foram novamente com os *stims*. Em várias ocasiões falar, cantar ou “batacar” nas aulas foram um problema. A mesma situação se repetia em algumas aulas práticas desse semestre, que culminaram em situações de professores direcionando broncas e ameaçando tirar de sala por conta de falas ou conversas. Particularmente, encarava como uma situação um pouco humilhante, uma vez que esse tipo de atitude, essa forma de lidar com estudante, é muito mais infantil, mais comum no Ensino Fundamental e Médio. Ainda assim, eu trazia resultados aos professores, mesmo em trabalhos em grupos, era comum que os resultados obtidos fossem mais rápidos ou com altas notas nessas atividades, o que dava pouco espaço para que os professores reclamassem de falta de atenção ou de problemas de produtividade.

Para Grandin e Panek (2013) essa pode ser uma resposta sensorial comum, embora para uma situação específica, classificada como busca sensorial, em que há uma procura para uma sensação ou um estímulo, muitas vezes emulando sensações de formas diferentes como por exemplo, embalando-se, girando, batendo palmas ou fazendo ruídos. Essa busca sensorial, é a explicação acerca desses comportamentos estimulatórios, uma vez que, por exemplo, batacar na mesa com as unhas produzem sensações diferentes para o tato e para a audição.

Ainda no período do terceiro semestre, teve uma ocorrência que vale a pena destacar. Na época, não parecia algo importante, ou sequer relevante, mas ao longo do semestre a participação em uma das disciplinas era bastante cansativa. Não por

seu grau de dificuldade ou pela falta de interesse, ao contrário, levava a disciplina de forma tranquila, gostava das aulas e isso me fazia interagir muito com o professor e com outros estudantes, principalmente nas aulas práticas. Isso me levava a receber alguns colegas em casa, fazer explicações sobre a disciplina, o que em algum momento foi extremamente cansativo para o cérebro. Em dado momento, ao meio do semestre, me senti muito cansado, não por privação de sono ou noites mal dormidas, mas precisei parar na ideia de tirar um cochilo para descansar a cabeça para a aula a noite. O que era para ser um sono no meio da tarde, se transformou rapidamente em várias horas de sono, com início às 16 horas acordando somente às 8 da manhã do dia seguinte para ajustar a sobrecarga no cérebro.

Enquanto pelas palavras de Grandin e Panek (2013) os cinco sentidos são como a única forma, de compreender o mundo ao nosso redor, dessa forma, os sentidos têm um papel fundamental na forma de determinar a realidade em que existimos. Assim, quando há uma disparidade entre o estímulo que se recebe, e como seu cérebro interpreta, é como se o indivíduo vivesse em uma realidade diferente, algo que afeta nove entre dez autistas. Isso, facilmente explica como as altas interações, participações na sala, que ao fim são cargas muito maiores de estímulos, cargas essas que a longos prazos, estafam o cérebro do autista.

4.2 INTERLOCUÇÃO COM OS DIFERENTES AMBIENTES ACADÊMICOS

Durante o quarto semestre, surge a disciplina mais extensa e com a maior demanda ao longo do curso, pois algumas dificuldades ficaram bem aparentes quando tratando dessa disciplina em si. Em algumas aulas o professor lecionava indo e voltando ao longo dos slides, o que quebrava a lógica do raciocínio e tornava difícil de acompanhar. E no último trabalho da disciplina, houve uma intensa falha de comunicação na proposta da entrega. Falha essa que me direcionou ao Núcleo de Gestão Técnico Acadêmico (NUGTEAC) do CCAAB, em conjunto com os outros colegas, para assegurar que não houve plágio entre as equipes.

Entrar em contato com o professor através do NUGTEAC é um processo simples, mas parece ser pouco eficiente. Na situação em questão apenas podíamos registrar nossos nomes e fazer um breve esclarecimento sobre a situação. Como indivíduo com TEA, é difícil fazer uma fala direta em algumas situações, principalmente aquelas que demandam explicações. Sinto a necessidade de dar o

máximo de detalhes, colocar o máximo de palavras e algumas vezes repetir alguns pontos para que consiga transpor com clareza qual a situação. A falha na comunicação é algo comum e não conseguir falar diretamente com o professor e explicar o desenvolvimento dos fatos, foi um problema que se fez presente durante todo o período em que corria o processo, situação que acabou por gerar uma ansiedade desnecessária, que terminou com o trabalho ainda sendo invalidado e minha reprovação na disciplina.

Essa situação pode ser explicada pela diferença da formação no cérebro, por exemplo Grandin e Panek (2013) explicam que a assimetria em partes do cérebro são uma das características que definem o indivíduo como autistas. Ao mesmo tempo que Lent (2010) nos informa que assimetrias podem ser morfológicas, funcionais e comportamentais, o que indica que quando um lado tem medidas diferentes do outro, o comportamento, a representação funcional, que esse hemisfério controla também se mostra da mesma forma. Isso explicaria tanto a necessidade de fazer falas longas e detalhadas, em forma de explicar exatamente qual a situação ou a ideia a ser trabalhada, como a fala direta, sem rodeios e, muitas vezes, sem certa sensibilidade do autista.

Foi também ao longo do quarto semestre, que marca o meio do curso, que começaram a aparecer as maiores sensações de desconforto e do quão cansativo era estar na sala de aula e fazer algumas interações. Ao longo do semestre, principalmente nas aulas de quarta-feira, ponto mais cansativo da semana para mim, algumas vezes saí de sala, normalmente por quase uma ou duas horas, para ficar em algum lugar escuro e silencioso. Normalmente, os bancos na frente dos pavilhões de aula, que a noite ficam pouco iluminados e pouco movimentados.

Para explicações sobre a necessidade de lugares menos iluminados, que incrivelmente causam irritações sensoriais tão intensas quanto as sonoras temos, nas palavras de Donna Williams apud Grandin e Panek (2013, p. 358),

A refração da luz, i.e., o brilho, é um equivalente visual da reverberação do ruído e fonte importante de sobrecarga visual. Para alguém sensível a estas coisas, o brilho, ou a refração da luz, pode provocar o efeito visual de disparos de correntes ou lampejos de luz. Isto distrai a atenção de outras coisas, mas este brilho também pode ter efeito visual de cortar pessoas ou objetos.

E quando falando especificamente da minha situação, em algumas situações, a luz parece pulsar, as vezes parecendo falha, como se piscassem e quando acontece é um constante incômodo.

Com a chegada do quinto semestre, retornei na disciplina que tinha reprovado e alguns padrões problemáticos voltaram a se repetir. A carga horária extensa era muito mais cansativa do que a da maioria das disciplinas. Revisitar uma disciplina da qual já havia participado, me jogava na mesma situação do terceiro semestre, de interagir mais vezes com o professor e com os outros colegas de classe. Isso somado ao peso, stress pessoal, de me cobrar sucesso numa disciplina que continuava se mostrando bastante difícil.

Não somente isso, mas ainda no mesmo período a falta de organização de um dos professores era bastante clara. As datas não correspondiam com o que se propunham, as avaliações da turma não eram claras o suficiente. Por mais que o professor, de alguma forma, soubesse como estava conduzindo a disciplina, mesmo para ele, tudo parecia confuso e era claramente desorganizado. Em algum momento próximo ao fim do semestre, eu não tinha sequer a certeza se seriam três ou quatro avaliações para a configuração da média, tornando a disciplina impossível de lidar para mim pela falta de organização. Sem conseguir me orientar e me planejar como faço normalmente com as disciplinas, desisti dessa disciplina, sem perspectiva de quando voltaria a cursá-la. A falta de regra e clareza me deixava perdido e desanimado. Ainda mais sendo de uma disciplina que parecia tão boa e tão importante para o curso.

Não saber lidar com essa falta de organização é facilmente explicado pelos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Um dos tripés que caracterizam o autismo como colocado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM5 (2014, p. 50) é, justamente, como exemplo a adesão inflexível a rotinas. Onde, nesse caso, a falta de organização do professor, me impedia de estabelecer uma rotina mental para me organizar com as demandas da disciplina.

Neste contexto, esse semestre na universidade fora muito estressante por si só. A necessidade de retornar à disciplina com a maior carga horária me impediu de iniciar o estágio quando devia, primeiro sinal de que meu curso começava a se atrasar. Como forma de adiantar alguma coisa e complementar a carga horária do semestre, para que não ficasse tão vazia, optei por uma disciplina do sétimo

semestre. A disciplina em si não era complexa, mas havia um trabalho que era para ser construído ao longo do semestre, usando todas as aulas como base.

Trabalho esse, em específico, que foi facilmente um dos mais difíceis de fazer, considerando todos os desenvolvidos ao longo da graduação. Por questão de organização, deixei esse trabalho para fazer ao fim do semestre, onde faltassem poucas aulas e tudo que precisasse ser coberto já tivesse sido feito. Uma escolha que me custara algumas noites de sono, pouco ou nenhum tempo dedicado aos meus hiperfocos, muito stress, chegando a sangramentos nasais em ao menos dois dias. Ainda assim, o que precisava ser entregue havia sido e com sucesso.

Com a chegada do sexto semestre, finalmente houve início nos estágios, mas isso tornava as coisas um pouco mais complexas. A dinâmica dos estágios não era muito clara e, na minha percepção pessoal, muito desnecessária. Correr com papéis impressos de um ponto a outro, com três vias, sem a possibilidade de armazenamento em computadores ou na internet, era custoso e ultrapassado. O estágio I, estágio de observação, é pouco claro em sua proposta como um todo. A observação não é pontuada, o que para alguém no espectro, sem uma regra a qual seguir ou um foco direcionado, tornavam as observações muito mais com a sensação de cumprir uma carga horária do que, ativamente observar e aprender com os professores em sala de aula.

Ao mesmo tempo, o sexto semestre em questão de disciplinas, foi um dos que me deixou mais realizado. Desde o ingresso no curso, meu maior foco e interesse na aula de Biologia sempre foi o estudo de comportamento animal. E embora a disciplina fosse durante a manhã, o que em conjunto com o estágio, me mantinha o dia todo em sala de aula, era sempre interessante ir a aula. Mesmo assim, ao longo do tempo, a rotina se mostrava bastante exaustiva. Tinha aula a tarde durante metade da semana. Ao menos um dos dias, ainda saía correndo do estágio para chegar com o mínimo de atraso possível em uma das aulas. Além disso tinha aula todas as noites e uma das aulas de manhã, me fazia virar rapidamente aos meus hiperfocos sempre que podia como forma de me manter regulado, assim, passava maior parte das aulas jogando.

Esse tipo de comportamento dedicado aos hiperfocos, de acordo com Grandin e Panek (2013), é um comportamento em resposta a estímulos sensoriais classificado como busca sensorial levando a comportamento distraído ou hiperfocado. Como apresentado anteriormente, comportamentos de busca sensorial,

são comportamentos em que o autista não se farta, ou seja, continua buscando ativamente o estímulo. Nesse ponto, principalmente de jogos de celular, há muito estímulo visual e auditivo que ajudam a prender a atenção.

O sétimo semestre, foi também o último semestre antes do início da pandemia e foi um semestre bastante conturbado. A disciplina que mais me tirou o sono apareceu nesse semestre. Era bastante difícil, complexa e a forma de explicação do professor, em boa parte do semestre, simplesmente não deixava claro para mim como as coisas aconteciam. Isso ainda considerando minha rejeição pessoal quando estou lidando com assuntos ligados à botânica. Ainda assim, as aulas práticas eram bem mais próximas ao comportamento químico do que às partes biológicas propriamente ditas. O que várias vezes renderam momentos com o professor comentando algo como: “Mas sobre isso você sabe”, independente do quão perdido eu estivesse na aula, devido a alguma familiaridade com a química, vinda de um curso técnico e um ingresso anterior a um curso não concluído de química no ensino superior.

Para além disso, o sétimo semestre foi o primeiro semestre com estágio de regência. Embora dividindo a turma com mais um amigo, havia um stress quanto a estar à frente de turma, dar aula, principalmente quando pelo trabalho de Ciências com a turma de Ensino Fundamental, estava precisando trabalhar assuntos de Física, que nunca foram meu forte. A pressão e o stress foram se acumulando ao longo do semestre. E chegar ao fim do semestre em conjunto com o fim do ano letivo dos estudantes do estágio não é nada fácil. Não só temos que nos preocupar com acompanhar as disciplinas e com as notas das nossas avaliações, como também precisamos lidar com as notas e o encerramento do ano dos estudantes no estágio.

Em dado momento, o acúmulo de coisas gerou a primeira sobrecarga pesada ao longo do curso, resultando em uma briga com uma das professoras. É necessário ter em mente aqui, que dada situação ocorreu devido a vários fatores somados. Isso foi em uma aula de sábado, que em momento nenhum anterior no curso havia acontecido com tamanha obrigação de presença, já que era apresentação de um trabalho e parte importante da composição da nota. Essa primeira quebra de rotina já era o suficiente para começar a desestabilizar minha cabeça, mesmo que estivesse já preparado para a aula, ciente de que ela aconteceria. Somado isso a uma noite de sono ruim, por tentar dormir muito mais cedo do que o horário de

costume, para que pudesse acordar cedo. Além disso, houve um grande atraso por parte da professora.

Aqui mais uma vez se apresentam sinais claros do apego às rotinas e as expectativas que se geram com o planejamento em cima delas, e as frustrações geradas pela quebra de rotinas, onde novamente, de acordo com o DSM5 (2014, p.50) temos um compilado de informações que podem justificar o intenso apego e a necessidade de se manter nessa rotina uma vez que no autismo é característica os padrões restritos e repetitivos de comportamento, com insistência nas mesmas coisas e adesão inflexível na rotina de forma que, os sintomas podem causar prejuízos significativos no funcionamento social, profissional assim como em outras áreas da vida do indivíduo.

Atrasos em si, apesar de que, na minha opinião, é extremamente desrespeitoso por parte de quem atrasa, nunca foram grande problema quando na universidade. Saber que eu já tinha meu período separado para estar na universidade fazia com que os atrasos em si não importassem. Isso já estava na margem de tempo planejada e dentro de uma certa rotina. Mas uma aula marcada para as 8 da manhã ter seu início as 9h30 tinha sido um pouco demais. Somado a isso, ainda havia um outro nível de sensibilidade sensorial devido à luz da manhã, o cérebro sem devido descanso, barulho das pessoas em sala de aula, o que terminou com uma mensagem bastante agressiva à professora da disciplina. Reclamando dos atrasos, da sensação de descaso, do fato da professora ter repetido várias vezes e reforçado a vontade de começar a aula no devido horário para que pudessemos terminar tudo antes do meio dia e, de preferência, antes das 11 da manhã, o que no dia não aconteceu.

A ideia nunca foi ficar brigando ou me comunicar de uma maneira ríspida, até porque não me vejo em posição de ficar fazendo isso. Normalmente busco bastante a compreensão com as pessoas e com as situações que ocorrem e às vezes saem de nosso controle. Ao menos quando se trata de uma outra pessoa. Mesmo assim, a situação muito atípica se fez presente, somado ao normal acúmulo de stress ao longo do semestre e de estímulos no cérebro me fez responder de forma não ideal, exatamente como nas crises características do TEA.

4.3 MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS FORMATIVAS NO PERÍODO PANDÊMICO

Logo em seguida, começam os semestres remotos, ocasionados pela pandemia. Esses foram facilmente os melhores semestres ao longo do curso. A primeira grande e clara vantagem se mostrou com os procedimentos de estágio. Não precisar imprimir várias cópias de um mesmo documento e fazer os encaminhamentos por meio de e-mail foi um ótimo avanço que, na minha percepção, já devia ter acontecido.

Além disso, o isolamento social era algo muito fácil de lidar. Sem muita gente para falar, sem grandes interações com outros estudantes, as aulas eram muito mais quietas, dias que eram mais difíceis, eu tinha a oportunidade de deixar as luzes apagadas, deitar na cama e ouvir a aula, sem qualquer necessidade de aparecer e ainda assim participando. O primeiro semestre de ensino remoto foi facilmente o que eu tive um dos melhores desempenhos na universidade. Conseguia lidar com as aulas de forma tranquila, não senti perdas quanto ao conteúdo, tive oportunidade de me dedicar aos meus hiperfocos, quando sentia que precisava. Somado a isso, demandava uma certa organização maior dos professores, uma maior clareza quanto ao que precisava ser feito e quanto aos prazos, já que os prazos programados permitiam pouca ou nenhuma alteração nos sistemas utilizados para as aulas.

Pessoalmente acho muito melhor o formato remoto para lidar com uma série de desconfortos de sala de aula, pois tenho a oportunidade de cuidar das necessidades e resolver incômodos, gerados por quaisquer estímulos muito mais facilmente. Mesmo o segundo semestre remoto, em que fiz trancamento de todas as matérias, a situação não foi de problemas com as aulas e sim com relação a outras situações que geravam atrasos e problemas. Situações que mesmo no ensino pelo formato presencial, aconteceriam e me cobriam a mesma atitude.

Mesmo o terceiro semestre remoto, um semestre mais curto e intenso, foi um semestre muito mais tranquilo de lidar do que seria no formato presencial. Foi nesse semestre que consegui retornar à disciplina que tinha deixado para trás pela falta de organização de um dos professores. E como o semestre remoto, além de ser mais curto, exigia muito mais do planejamento de um professor, dessa vez, a disciplina foi muito mais fácil de acompanhar. Sabia exatamente o que estava acontecendo quanto cada uma das avaliações e quando cada uma das aulas seriam. O que

tornou a experiência muito melhor com a disciplina, hoje um dos tópicos que mais gosto de tratar e de ter aprendido ao longo do curso.

O quarto semestre remoto foi igualmente tranquilo, exceto quanto a começar a escrever o projeto do TCC, o que demandava um pouco mais de tempo e organização. Ter ideia de para onde queria ir, sem saber como chegar tornava as coisas muito difíceis. Fazer as coisas sem saber o que está exatamente está fazendo sempre foi um bloqueio para mim. Está ligado à minha rigidez cognitiva, a inflexibilidade quanto a ver muitas coisas. E o início do processo de criação do projeto tinha muito disso. Começar sem saber exatamente como ir. A trilha inicial do projeto parecia sem muito sentido e parecia não atender a forma como eu queria trabalhar as informações. Além disso, começar o projeto de um jeito para que houvesse uma mudança no estilo para o TCC, parecia um trabalho desnecessário e burro, mas as vezes precisamos seguir com o que nos é pedido. Ainda assim, a confusão em seguir com a ideia do projeto não havia sido bem-sucedida da primeira vez.

4.4 EXPERIÊNCIAS COM O RETORNO PRESENCIAL

No semestre seguinte, houve o retorno presencial à universidade. Esse foi facilmente o meu semestre mais desconfortável ao longo de todo o curso. A falta de convivência com muitas pessoas no espaço, por conta do isolamento social, rapidamente condicionou meu cérebro para um outro tipo de experiência, que era muito mais confortável e melhor de lidar. Estar na condição de ensino presencial era uma mudança de rotina muito intensa e eu estava muito mais sensível aos estímulos.

Pela primeira vez desde o início do curso, tive várias crises sensoriais. Algumas delas me fizeram ter *shutdown*², que são pontos de crise em que a pessoa no espectro fica completamente distante, desligada, alheia às situações, onde apenas existia em sala de aula, sem conseguir interagir, falar com os colegas, com

² O termo vem da informática e significa “desligar o sistema”. Isso **significa que a pessoa com autismo pode ficar parcialmente ou completamente desligada ou distante, não respondendo a qualquer forma de comunicação**. Geralmente, ficam com o “olhar vazio” e com a respiração mais rápida ou lenta.

os professores, as luzes da sala me incomodavam muito mais. Me perturbava com luzes piscando, falhando em sala. A respiração das pessoas em sala de aula também me desorientava. Rapidamente me via na necessidade de fones de ouvido para abafar um pouco os ruídos e sobrepor os estímulos que me incomodavam com alguns que fossem mais fáceis de lidar. Em algumas aulas sentia meu corpo tremer com o nervosismo.

Ao contrário do apresentado nos primeiros semestres, onde a busca por estímulos era constante, aqui a situação se difere numa forma que, segundo Grandin e Panek (2013) as situações de incômodo sonoro podem ser perturbações geradas apenas por certos tipos de sons, que dependendo da situação, sequer precisam ser altos para causar incômodo, porque nem toda pessoa que apresenta um transtorno sensorial responde a estímulos da mesma forma. O que explicaria com facilidade a respiração dos colegas de classe ser algo que me incomodava, mais escutar heavy metal me trazia conforto na situação. Esse comportamento, algumas vezes, repetia em casa.

Neste período, pela primeira vez ao longo de todo o curso, senti a necessidade de recorrer ao NUPI, depois que uma das etapas do projeto devia ser finalizada e entregue logo depois do São João. E embora as dificuldades para escrever ainda estivessem, de fato, acontecendo, agora a direção para a qual tinha que seguir era muito mais clara, o que fazia o projeto caminhar, mesmo que um pouco lentamente. Mas o período da festa junina é muito movimentado e com muito barulho por toda a cidade. O que me fazia acordar já sobrecarregado ao longo da semana, o que me impedia de produzir. Não tinha energia ou condições de avançar nos trabalhos.

Isso, como colocado por Grandin e Panek (2013) é resultado de alta responsividade sensorial. Pessoas que são hipersensíveis aos sentidos, onde essas sensibilidades podem se espalhar por todos os sentidos, trazendo respostas incômodas a estímulos sensoriais diversos. Nesse caso em específico, uma resposta muito sensível a audição, o que em adição à busca sensorial tratada anteriormente, tornam essas sensibilidades muito mais difíceis de regular, havendo uma busca constante e uma resposta hipersensível.

Então entrei em contato com o NUPI para saber quais opções eu tinha em mãos. Não tinha muita clareza dos recursos que poderia usar. E a experiência com o NUPI se mostrou ótima. O coordenador do núcleo se dispôs a me ouvir, entender da

minha necessidade e das minhas experiências, das minhas crises ao longo desse período de retorno. Com a elaboração do meu projeto, também comecei a ver mais diretamente quais os programas de apoio da UFRB. Mesmo sabendo que a universidade age em resposta às necessidades dos estudantes, em nenhum momento me foi apresentada uma situação que fosse problemática. A necessidade de extensão de prazo para a etapa do projeto, foi tratada até com certa urgência, com uma resposta rápida, ao contrário de algumas outras instâncias da UFRB que contam com um trabalho burocrático extenso, dependendo de muitos passos que as vezes atrasam os estudantes.

A forma do NUPI se comunicar e deixar claras as necessidades dos estudantes que dependem das políticas de inclusão, também têm se mostrado cada vez mais eficientes. Hoje no sistema próprio da universidade, estudantes atendidos pelo núcleo têm sinalizado, em seus perfis, algumas breves características de suas condições para melhor orientar os professores, o que coopera para que, em situações de crise, em dias de sobrecarga sensorial, eu tenha alguma liberdade de entrar em contato com o professor explicando a necessidade da ausência na aula sem me sentir prejudicado quanto às faltas ou ao TEA em si.

Ainda assim, se faz necessária uma atitude mais específica quanto às instâncias da universidade e até mesmo ao corpo docente quanto à como lidar com estudantes com o espectro. Ainda nesse último semestre, houve contato com professores com falas desconfortáveis a respeito da necessidade das políticas de inclusão do NUPI, onde frases como: “O que você acha que você tem?”, como se o problema fosse imaginário ou pouco importante. Ao mesmo tempo em que, como comentário à resposta da pergunta anterior, falando sobre o TEA, o mesmo professor falava coisas como: “Mas no seu caso é bem leve, né?! Não te atrapalha em nada.” É fácil fazer parecer que não atrapalha, que não é difícil quando se tem muita experiência mascarando os traços do espectro. O que não torna a vivência mais fácil ou mais suportável.

Afinal, como colocam Grandin e Panek (2013) é fácil considerar as coisas pelo diagnóstico como um rótulo, mas há uma fonte biológica para o sintoma. O cérebro do autista é formado de maneira diferente e há muito esforço e estresse empregado em forma de suprir certas diferenças com o intuito de parecer mais funcional.

Falas como essa são extremamente problemáticas e devem ser tratadas e revistas por toda a universidade. E para isso hoje o NUPI auxilia o movimento dos estudantes e para começar a configurar, em passos lentos mas necessários, o coletivo TEA da UFRB. Como forma de dar voz e ajudar a melhorar a vivência, a permanência, do estudante com o espectro na universidade.

Esse trabalho não tem o intuito de finalizar essa discussão por aqui, pois muito há de se pensar e avançar com relação ao contexto da inclusão dentro dos espaços escolares, sobretudo de nível superior. Espero que esse relato possa ser refletido e seja motivador de estudos futuros por outros estudantes que, assim como eu, sentem a necessidade de serem apoiados e amparados nos espaços formativos, de modo a sentirem menos os impactos poucos motivadores para continuar acreditando que é possível viver em mundo tão diverso e que pouco respeita os diferentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espectro autista se apresenta de maneira quase única em cada indivíduo mesmo com suas características gerais compartilhadas. E a universidade não se mostra muito preparada para lidar com estudantes com o espectro, embora esteja caminhando em ritmo próprio em direção a isso. As iniciativas para melhor receber e integrar estudantes em toda sua neurodiversidade tem sido tomada na medida do melhor possível, mesmo que na maioria das vezes ainda seja por demanda.

O ambiente de sala de aula é caótico para o estudante com TEA, muitas vezes em fatores que não podem ser controlados ou remediados de imediato, como todos os estímulos sonoros, dentro e fora de sala de aula. Mas, também há uma série de atitudes facilmente remediáveis que a universidade pode ter, como um todo, para melhorar a vivência do estudante autista, como uma comunicação mais clara entre os núcleos/setores responsáveis pela inclusão e o estudante, ajustes na iluminação que por vezes sobrecarrega com pequenos flashes gerados por falhas e, claro, a criação de um espaço para que esse estudante tenha voz.

A forma mais direta de lidar com essa situação já está começando a se desenhar com a formação do coletivo TEA da UFRB. A universidade estar aberta para o diálogo entre as necessidades do autista e um grupo que se mobilize de forma organizada é de grande importância para isso.

Com relação aos professores, a situação é particular de cada um. Alguns deles são rígidos em seus métodos a ponto de não compreender as dificuldades que os estudantes podem estar enfrentando; a falta de organização de outros pode ser frustrante e difícil de lidar como, como evidenciado algumas vezes nessa narrativa, pois a comunicação mais clara e direta em algumas situações também é necessária. Some-se isso ao fato de que não possuem formação ou esclarecimento para dar suporte a estudantes neurodiversos, dentre eles com TEA. É preciso pensar numa formação continuada ou alguma ação que os capacite a poder melhor atender esse público em específico. Isso ajudaria muito a permanência desses estudantes na universidade.

Aqui é importante ressaltar que a UFRB tem promovido cursos de formação docente especificamente para a inclusão de estudantes neuroatípicos e três deles se deram nos anos de 2021 e 2022. Um dos cursos, no início de 2022, foi direcionado para os professores que teriam estudantes autistas em sala. Vale registrar que essa

ação significa um grande avanço com relação as ações de alcance inclusivo na UFRB.

Ainda é importante considerar que alguns procedimentos por parte dos professores são importantes para os estudantes com o espectro. As rotinas e os planejamentos fazem parte do comportamento de várias pessoas com TEA e quanto mais ajustado a esses planejamentos os professores estão, melhor para quem depende dessas regras para se orientar, assim como, mostrado pelo período pandêmico que exigiu ao máximo esse desenvolvimento dos professores. A experiência de uma programação bem fixada, com interações sociais reguladas de acordo com o conforto do autista, unido a uma redução de estímulos sensoriais, foi extremamente vantajosa para o aprendizado e o acompanhamento das disciplinas já que isso ajuda a diminuir a sobrecarga no cérebro e dá muito mais espaço para o desenvolvimento nos estudos.

Também é bom que, nesse ponto, o estudante tenha a liberdade de falar com o professor para deixar claro qual a melhor maneira de lidar com certas situações para que, não só o professor esteja mais preparado, mas que o estudante possa antecipar algumas situações que sejam estressantes, como avisar sobre as dificuldades em lidar com atrasos, mudanças nas rotinas, nas programações de sala, até mesmo quais tipos de estímulos, visuais ou auditivos, devem ser evitados.

Considerando a necessidade do pensamento acerca da Educação Inclusiva, é importante trazer esta reflexão por diversos fatores. O primeiro deles já é, justamente, o fato da ausência de uma legislação específica, uma regulamentação, para que o ensino superior lide com o estudante com TEA ao ingressar na universidade.

Para além disso, uma vez que temos diretrizes muito generalistas, que permitem várias interpretações diferentes no que diz respeito às necessidades de adaptação de um indivíduo com o espectro, o ponto de vista de um estudante com espectro autista ressalta mais especificamente a atenção que a universidade, como um todo, deve se atentar para que haja uma melhor adaptação nas várias relações construídas em seu interior, seja entre o estudante e o corpo docente, seja entre o estudante e a dinâmica de funcionamento dos núcleos/setores do Ensino Superior que lidam com a inclusão, e até mesmo entre estudantes neurotípicos e neuroatípicos.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Projeto cria políticas de educação inclusiva para autistas**. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/noticias/721234-projeto-cria-politica-de-educacao-inclusiva-para-autistas/#:~:text=O%20Projeto%20de%20Lei%203035,defici%C3%Aancia%20intelectual%20e%20defici%C3%Aancias%20m%C3%BAltiplas>> Acesso em 01 jul. 2022

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAHIA. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Resolução nº 040/2013 Dispõe sobre a aprovação das normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Resolução** 040/2013 Cruz das Almas, BA, 21 de outubro de 2013.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Brasília, DF, 2012.

CONSENZA, R. M.; GUERRA L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores **Ciência & Congnição**, Rio de Janeiro, dez. 2007. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v12/v12a21.pdf>> acesso em 22 jul. 2022

GAZZANIGA, M. S.; MANGUN, G. R.; IVRY, R.B. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente**. Artmed, 2006.

GEHARDT, T.; SILVEIRA, D. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista: Pensando Através do Espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

HSM. **Neurodiversidade: a importância de cultivar a diferença nas empresas**. Disponível em <<https://hsm.com.br/lideranca-pessoas/neurodiversidade-a-importancia-de-cultivar-a-diferenca-nas-empresas/#:~:text=O%20conceito%20por%20tr%C3%AAs%20do,s%C3%AAdndrome%20de%20Tourette%2C%20entre%20outras.>>> Acesso em 01 de Jul. 2022

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

LINHAS DE CUIDADO. **Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Criança**. Disponível em <<https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>> Acesso em 16 jun. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEC. **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, Brasília, jan. 2008 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em 20 jun. 2022

MEC. **PROGRAMA INCLUIR**, Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/programa-incluir>> Acesso em 26 nov. 2022

NEVES, J. L. PESQUISA QUALITATIVA – CARACTERÍSTICAS, USOS E POSSIBILIDADES. **CADERNO DE PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO**, São Paulo, v.1, nº 3, pág. 1/5 2º SEM./1996. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2022.

OMS. **CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO DA CID10** - Descrições clínicas e diagnósticas. 1ª edição Porto Alegre: ARTMED, 1993.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 33, 2016.

REHEN, S. O que é, o que é? Neurônios-espelho **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, mar. 2012. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/o-que-e-o-que-e-4/#:~:text=Um%20neur%C3%B4nio%20Despelho%2C%20uma%20das,outros%20seres%20da%20mesma%20esp%C3%A9cie.>> Acesso em 18 jun. 2022.

RELVAS, M.P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as Múltiplas Eficiências para uma Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2011

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas, 2012.

UFRB. **NUPI**, Bahia, 2022. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/nupi/index.php>> Acesso em 26 nov. 2022