UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM MÍDIA E TECNOLOGIA

CLAUDIA MIALICHI

COMUNICAÇÃO E INCLUSÃO: A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR

Bauru
2026

CLAUDIA MIALICHI

COMUNICAÇÃO E INCLUSÃO: A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR

Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia, da Faculdade de Artes, Arquitetura, Comunicação e Design da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do título de Mestre em Mídia e Tecnologia, sob a orientação da Profa. Dra. Jaqueline Costa Castilho Moreira.
Área de Concentração: Ambientes Midiáticos e Tecnológicos.
Linha de Pesquisa: Tecnologias Midiática.

Bauru

2026

Mialichi, Claudia.
Comunicação e inclusão: a permanência de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior / Claudia Mialichi. – Bauru, 2026
234 f.: il.

Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Bauru
Orientadora: Jaqueline Costa Castilho Moreira

1. Comunicação. 2. Inclusão. 3. TEA. 4. Ensino Superior. 5.Acessibilidade I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design. II. Título.

CLAUDIA MIALICHI

COMUNICAÇÃO E INCLUSÃO: A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR

Área de concentração: Ambientes Midiáticos e Tecnológicos
Linha de pesquisa: Tecnologias Midiáticas

Banca Examinadora:

Presidente/Orientadora: Prof.ª Dr.ª Jaqueline Costa Castilho Moreira
Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (FAAC)
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)

Avaliador 1: Prof. Dr.ª Karina Wohl de Farias
Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (FAAC)
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)

Avaliador 2: Prof.ª Dr.ª Márcia Duarte Galvani
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Resultado: Aprovada
Bauru, 27/05/2026

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CLAUDIA MIALICHI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA, DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 27 de maio de 2026, às 10h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de CLAUDIA MIALICHI, intitulada **"Comunicação e Inclusão: A Permanência de Estudantes com Transtornos do Espectro Autista no Ensino Superior"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Professora Doutora JAQUELINE COSTA CASTILHO MOREIRA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT, Professora Doutora KARINA WOEHL DE FARIAS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Jornalismo / UNESP / Câmpus de Bauru - FAAC, Professora Doutora MÁRCIA DUARTE GALVANI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos, Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: _APROVADA_____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Assinado de forma digital por 6c21d0a2-aa35-48b2-9fc9-96e6c1f9d630
DN: cn=6c21d0a2-aa35-48b2-9fc9-96e6c1f9d630
Dados: 2026.05.27 12:22:15 -03'00'

Professora Doutora JAQUELINE COSTA CASTILHO MOREIRA

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha mãe, Maria de Jesus Varoti Mialichi, que, mesmo enfrentando o Alzheimer desde 2020, continua sendo presença viva e luminosa em minha vida. Mulher de poucas letras, mas de sabedoria imensa, foi ela quem me ensinou com gestos de amor, coragem e sacrifício o valor da educação. Mesmo sem ter tido a oportunidade de estudar, sempre fez questão de repetir uma frase que carrego no coração: "A única coisa que ninguém tira de você é o seu diploma." Essa frase se reflete em todos os meus dias de cansaço, dúvidas e superação. Mãe, este diploma é tão meu quanto seu.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, por ser meu alicerce em todos os momentos. Sua presença me sustentou nos dias difíceis, iluminou meu caminho com esperança e me concedeu forças para seguir adiante, mesmo quando tudo parecia incerto. Foi com sua graça que pude dar mais este passo importante na minha história.

Agradeço ao Sistema Clube de Comunicação Ltda., empresa na qual atuo profissionalmente, por ter me permitido conciliar os compromissos de trabalho com esta jornada de estudos, respeitando e valorizando meu processo formativo. Sou especialmente grata pelo apoio constante e incentivo recebidos ao longo do curso, que foram fundamentais para que eu pudesse avançar com dedicação e equilíbrio. Estendo um agradecimento afetuoso ao meu diretor, Thomaz Romero, por acreditar no meu potencial, compreender os desafios enfrentados e me oferecer apoio genuíno nesta importante etapa da minha trajetória acadêmica e profissional.

Às minhas colegas de trabalho, que compreenderam meus silêncios e minhas ausências, e que tiveram paciência nos momentos em que o peso da caminhada parecia maior do que eu poderia carregar. Sou grata pela empatia, pelo carinho e pela escuta generosa de cada uma de vocês. Em especial a minha colega de trabalho, Ana Paula Ignacio Ribeiro, que, em uma conversa cotidiana no ambiente de trabalho, me fez uma pergunta que me motivou a desenvolver esta pesquisa. Ela me questionou sobre minha experiência com alunos autistas e como seria a dinâmica em sala de aula, especificamente se eu já havia tido um aluno com essa condição. Naquele momento, não soube como responder, o que me fez refletir profundamente sobre o tema. Ana Paula mencionou, ainda, que lutaria com todas as suas forças para garantir que seu filho, Miguel Ribeiro Ignacio, um menino autista nível 1 de suporte, tivesse a oportunidade de cursar uma faculdade. Portanto, posso dizer que não fui eu quem escolheu o tema, mas sim ele que me escolheu.

À minha orientadora, Profª. Drª. Jaqueline Costa Castilho Moreira, minha mais profunda gratidão. Ao longo desta jornada, fomos além da relação entre orientadora e orientanda, partilhamos desafios, sorrisos, lágrimas e conquistas. Com sua sabedoria serena, sensibilidade rara e generosidade inesgotável, a professora Jaqueline me guiou com firmeza, acolhimento e humanidade. Sua escuta atenta, sua ética inabalável e seu

comprometimento com a educação inclusiva foram pilares essenciais para que este trabalho tomasse forma e sentido.

Mais do que uma orientadora, foi uma inspiração constante, acreditando em mim mesmo nos momentos em que duvidei. Obrigada por caminhar comigo, por me ensinar com exemplo, e por transformar essa travessia em um espaço de aprendizado, afeto e crescimento.

Aos amigos e amigas que caminharam ao meu lado, seja de perto ou à distância, o meu sincero agradecimento. Vocês foram abrigo nos dias difíceis e alegria nos dias bons. Em especial, agradeço à minha colega de Mestrado, Simone de Cássia Turcarelli, por ser farol nos momentos escuros, por me animar mesmo quando tudo parecia desabar, por dividirmos lágrimas e gargalhadas em igual medida.

À minha querida amiga Júlia de Siqueira, obrigada por sua amizade incondicional, por nunca desistir de mim, por estar presente com palavras de afeto, com gestos que aquecem o coração e por me lembrar, tantas vezes, de quem eu sou e do que sou capaz.

A todos os professores e professoras que cruzaram meu caminho ao longo da formação, especialmente durante o mestrado, minha gratidão profunda. Cada aula, cada leitura e cada troca que foram essenciais para o amadurecimento deste trabalho.

Agradeço, de forma especial, à Profª. Drª. Célia Maria Retz Godoy dos Santos, cuja contribuição foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. Suas aulas foram de extrema importância para a construção do referencial metodológico deste trabalho, e sua generosidade, sempre marcada pela presença atenta e disponibilidade em ajudar, fizeram toda a diferença ao longo do meu percurso acadêmico. Sou grata por cada orientação, escuta e incentivo que recebi durante essa jornada.

Agradeço, também à Profª. Drª. Suely Maciel, com quem tive a honra de desenvolver o PAADES (Programa de Atividades e Aperfeiçoamento em Docência no Ensino Superior), aprendendo significativamente por meio de seus ensinamentos e da convivência acadêmica. Também sou grata pela oportunidade de participar do grupo de pesquisa GELIMA (Linguagem e Mídia Accessível), espaço no qual pude trocar experiências com colegas de mestrado, ampliando minha visão acadêmica e humana, o que contribuiu profundamente para meu crescimento tanto profissional quanto pessoal. Ressalto, com admiração, a relevância do seu apoio em minha trajetória.

Agradeço igualmente à Profª. Drª. Karina Woehl de Farias, cujas aulas foram fundamentais para minha formação ao longo do curso e especialmente para a preparação da qualificação deste trabalho. Suas orientações precisas, sua escuta atenta e sua

dedicação contribuíram significativamente para o aprimoramento da pesquisa, oferecendo caminhos e reflexões que enriqueceram tanto a estrutura quanto a profundidade do estudo. Sou profundamente grata por sua presença e apoio ao longo desse processo.

Estendo meus agradecimentos à equipe da secretaria da Pós-Graduação, em especial a Silvio Carlos Decimone e Caroline E. Bolla Ruggeri, pelo auxílio constante e pela disponibilidade em atender com prontidão todas as demandas ao longo do curso.

Aos colegas de curso, com quem compartilhei dúvidas, aprendizados e descobertas, obrigada pela partilha e pelas conexões que se estendem além da vida acadêmica.

À minha família, meu porto seguro, que, mesmo diante dos desafios, se manteve unida e presente. Vocês são parte de tudo que conquisto.

E, finalmente, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram com palavras, gestos, acolhimento ou silêncio. Cada presença foi importante.

Carrego comigo a esperança de que esta pesquisa possa, ainda que modestamente, contribuir para uma sociedade mais justa, mais inclusiva e com maior acesso à informação de qualidade. Que a ciência siga sendo uma ponte entre o conhecimento e a transformação social.

"A inclusão social é um processo bilateral no qual pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, soluções para equiparação de oportunidades."

Romeu Kazumi Sassaki.

MIALICHI, C. **Comunicação e inclusão: A permanência de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior**, 2026. 234f. Trabalho de Conclusão (Mestrado Acadêmico em Mídia e Tecnologia) - FAAC - UNESP, sob a orientação da prof.ª Dra. Jaqueline Costa Castilho Moreira, Bauru, 2026.

RESUMO

Partindo da premissa de que a ausência de autodeclaração de estudantes autistas no momento de ingresso no ensino superior, ou durante sua permanência na graduação, esteja relacionada ao estigma social e à persistência de práticas discriminatórias no ambiente acadêmico, esta pesquisa levantou a seguinte questão: de que maneira as estratégias de comunicação (institucional, interpessoal e mediada por tecnologias) contribuem para a inclusão e a permanência de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior em instituições privadas? O estudo objetivou analisar o papel da comunicação como fator de inclusão e permanência, a partir das vivências desses alunos em universidades particulares de Ribeirão Preto (SP). Tratou-se de um estudo de campo, com abordagem qualitativa, que investigou dois estudantes universitários, entre 18-24 anos, regularmente matriculados a partir do segundo ano de cursos de graduação, autodeclarados com TEA – "nível 1 ou 2 de suporte", provenientes de Instituições de Ensino Superior (IES) particulares de Ribeirão Preto/SP. O procedimento metodológico compreendeu: revisão de literatura; levantamento de acessibilidade arquitetônica e comunicacional em quatro universidades particulares locais; elaboração e validação de um roteiro de entrevista semiestruturada como instrumento voltado a universitários TEA autodeclarados. Após a prospecção de participantes e mediante a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); a realização das entrevistas presenciais foi pautada em critérios de acessibilidade, previsibilidade e apoio socioemocional; englobando o agendamento prévio com esclarecimentos sobre o processo, a disponibilização antecipada do roteiro de perguntas e a condução individualizada na própria Instituição de Ensino Superior (IES) de matrícula. Adicionalmente, garantiu-se o controle sensorial do ambiente físico e facultou-se a presença de um acompanhante ou familiar, conforme a demanda do participante. Os dados obtidos foram transcritos e analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo com o auxílio do software NVivo. Dada a natureza ideográfica desta pesquisa, os achados evidenciaram a persistência de barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e socioemocionais, caracterizadas por ruídos semânticos institucionais e invisibilidade pedagógica. Por outro lado, o uso de tecnologias mediadas e abordagens de Inteligência Artificial emergiu como um potencial analítico relevante para mitigar tais lacunas, favorecendo a autonomia. Ao elucidar a centralidade da comunicação acessível para além das adaptações documentais, conclui-se que os resultados do estudo colaborem com a fundamentação de proposição de ações e a formulação de práticas institucionais mais sensíveis à diversidade, contribuindo para o fortalecimento de políticas de inclusão e permanência qualificada nas universidades.

Palavras-chave: Comunicação, Inclusão, TEA, Ensino Superior. Acessibilidade.

MIALICHI, C. ***Communication and inclusion: The retention of students with autism spectrum disorder in higher education,*** 2026. 234p. Master's Thesis (Academic Master's Degree in Media and Technology) – São Paulo State University, School of Architecture, Arts, Communication and Design (FAAC), supervised by Prof. Dr. Jaqueline Costa Castilho Moreira, Bauru, 2026.

ABSTRACT

Based on the premise that the lack of self-disclosure by autistic students at the time of admission to higher education, or during their undergraduate studies, is related to social stigma and the persistence of discriminatory practices in the academic environment, this research raised the following question: in what ways do communication strategies (institutional, interpersonal, and technology-mediated) contribute to the inclusion and retention of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in private higher education institutions? The study aimed to analyze the role of communication as a factor in inclusion and retention, based on the experiences of these students in private universities in Ribeirão Preto (SP). This was a qualitative field study that investigated two university students, aged 18 to 24, regularly enrolled from the second year of undergraduate studies onward, who self-disclosed as being on the autism spectrum (support levels 1 or 2), from private Higher Education Institutions (HEIs) in the municipality. The methodological procedure comprised: a literature review; a survey of architectural and communicational accessibility in four local private universities; and the development and validation of a semi-structured interview guide tailored to self-disclosed autistic university students. Following the recruitment of participants and the signing of the Informed Consent Form (ICF), the in-person interviews were guided by criteria of accessibility, predictability, and socio-emotional support, including advance scheduling with clarifications about the process, prior sharing of the interview guide, and individualized delivery at the student's enrolled HEI. Additionally, sensory control of the physical environment was guaranteed, and the presence of a companion or family member was optional, depending on the participant's request. The data collected were transcribed and analyzed using Content Analysis with the aid of NVivo software. Given the ideographic nature of this research, the findings revealed the persistence of attitudinal, communicational, pedagogical, and socio-emotional barriers, characterized by institutional semantic noise and pedagogical invisibility. On the other hand, the use of mediated technologies and Artificial Intelligence approaches emerged as a relevant analytical potential to mitigate such gaps, fostering autonomy. By clarifying the centrality of accessible communication beyond mere formal adjustments, it is concluded that the study's results contribute to supporting the proposal of actions and the formulation of institutional practices that are more sensitive to diversity, helping strengthen policies for qualitative inclusion and retention in universities.

Keywords: *Communication; Inclusion; Autism Spectrum Disorder (ASD); Higher Education; Accessibility.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama temporal dos critérios de diagnóstico do autismo vigentes no século XXI 36
Figura 2 – Diagrama dos domínios e subdomínios do autismo por critérios diagnósticos 37
Figura 3 – Número de matriculadas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino- Brasil- 2021-2025 50
Figura 4 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino- Brasil- 2021- 2025 51
Figura 5 – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado) ou classes especiais exclusivas – Brasil - 2021-2025 51
Figura 6 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa- Brasil- 2025 53
Figura 7 – O avanço de TEA na educação brasileira: o censo ao ensino superior 53
Figura 8 – Percentual de pessoas com diagnóstico de autismo, por sexo (%) – Brasil – 2022 57
Figura 9 – Percentual de pessoas com diagnóstico de autismo, por sexo e grupos de idade (%) – Brasil – 2022 58
Figura 10 – Distribuição percentual dos Estudantes de 6 anos ou mais de idade por grupos de idade, segundo o sexo e a existência de diagnóstico de autismo (%) - Brasil – 2022 59
Figura 11 – Taxa de escolarização das pessoas de 6 anos ou mais de idade, por sexo e grupos de idade e existência de diagnóstico de autismo- Brasil – 2022 60
Figura 12 – Distribuição percentual de pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo a existência de diagnóstico autismo (%) - Brasil – 2022 61
Figura 13 – Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade diagnosticadas com autismo, por sexo e nível de instrução (%) - Brasil – 2022 62
Figura 14 – Placa de Identificação do NAAP (Núcleo de Apoio e Atendimento Psicopedagógico) na Estácio Ribeirão Preto 124

Figura 15 – Placa de Identificação do LIAPE e SEAPDef na UNAERP Ribeirão Preto 125
Figura 16 – Placa de Identificação do NUACE (Núcleo de Acessibilidade) no Centro Universitário Moura Lacerda 125
Figura 17 – Placa de Identificação do NAEE/NACI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão) na Barão de Mauá 126
Figura 18 – Visão geral do percurso metodológico estruturado em 11 etapas integradas 136
Figura 19 – Visão geral do percurso metodológico 149
Figura 20 – Detalhamento da Fase 1: Design, instrumentação e rigor ético 149
Figura 21 – Detalhamento da Fase 2: Imersão em campo e transcrição técnica 150
Figura 22 – Detalhamento da Fase 3: A anatomia da análise de dados 150
Figura 23 – Síntese: Interpretação crítica, achados e recomendações finais da pesquisa 151
Figura 24 – Nuvem de palavras gerada a partir das entrevistas com estudantes com TEA 164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais Leis Nacionais do Estado de São Paulo..... 32
Quadro 2 – Principais Leis Estaduais do Estado de São Paulo 33
Quadro 3 – Classificação dos níveis de autismo 39
Quadro 4 – Aspectos Intelectivos para o Processo Educacional de Diversidade e Inclusão..... 43
Quadro 5 – Sinóptico: Comunicação Direta, oratória, mediação pedagógica e comunicação não verbal na perspectiva inclusiva de estudantes autistas 86
Quadro 6 – Sinóptico: Metodologias ativas na inclusão de estudantes autistas..... 92
Quadro 7 – Sinóptico: Ecossistema Midiático e tecnologias de suporte à inclusão..... 102
Quadro 8 – Sinóptico: Ecossistema Midiático e tecnologias e inclusão e TEAS 104
Quadro 9 – Sinóptico: DUA, tecnologias assistivas e os níveis de suporte para estudantes autistas 109
Quadro 10 – Sinóptico: Tecnologias Assistivas e Estratégias de Comunicação para inclusão de TEAS 111
Quadro 11 – Comparativo entre barreiras comunicacionais e informacionais no ensino superior (Síntese Teórica)..... 116
Quadro 12 – Matriz Comparativa: Comunicação e Acessibilidade nas IES de Ribeirão Preto..... 119
Quadro 13 – Estrutura de Atendimento e Serviços de Inclusão nas IES de Ribeirão Preto..... 121
Quadro 14 – Levantamento das condições de acessibilidade física nas IES pesquisadas em Ribeirão Preto 127
Quadro 15 – Diagnóstico de Práticas, Ambientes de apoio e dos protocolos institucionais voltados ao atendimento dos estudantes..... 128
Quadro 16 – Protocolos institucionais e ações de acompanhamento identificados nas informações institucionais consultadas 131
Quadro 17 – Panorama Geral das Instituições de Ensino Superior em Ribeirão Preto e Estimativa de Matrículas 138
Quadro 18 – Contato Das Instituições de Ensino Superior em Ribeirão Preto 139
Quadro 19 – Distribuição de Referências por Nós de Árvore (Categorias) de acordo com 2 entrevistas 167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC	Augmentative and Alternative Communication
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CAS	Comunicação Alternativa e Suplementar
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CER	Centro Especializado em Reabilitação
CID	Classificação Internacional de Doenças
CID-11	Classificação Internacional de Doenças – 11ª edição
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 5ª edição
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EAD	Educação a Distância
EPAEE	Estudantes Público-Alvo da Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº. 13.146/2015)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996)
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
LMS	Learning Management System (Sistema de Gestão de Aprendizagem)
MEC	Ministério da Educação
NAEPE	Núcleo de Apoio ao Estudante e ao Profissional Egresso (UNAERP)
NAAP	Núcleo de Apoio e Atendimento Psicopedagógico (Estácio)
NAEE	Núcleo de Atendimento ao Estudante e ao Egresso (Barão de Mauá)
NVivo	Software de análise qualitativa de dados
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGMiT	Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia
RAPS	Rede de Atenção Psicossocial
SAE	Serviço de Assuntos Estudantis
SEAPDef	Setor de Atendimento à Pessoa com Deficiência
SEAPP	Setor de Atendimento Psicológico e Psicopedagógico
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologia Assistiva
TAC	Tecnologia Assistiva Cognitiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UDL	Universal Design for Learning
UNAERP	Universidade de Ribeirão Preto
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
W3C	World Wide Web Consortium
WCAG	Web Content Accessibility Guidelines

SUMÁRIO

MEMORIAL: COMUNICAÇÃO, MEDIAÇÃO E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR 18
1 INTRODUÇÃO 20
2 FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL DO TEA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS..... 26
2.1 Evolução histórica dos estudos sobre o autismo e marcos legais da inclusão no Brasil 26
2.2 Definições atuais: DSM-5, CID-11 e abordagens interdisciplinares..... 34
2.3 Inclusão e diversidade no espectro autista..... 41
3 CENÁRIO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO E INCLUSÃO..... 48
3.1 Censo escolar da educação básica: a iminência de estudantes com TEA no ensino superior 48
3.2 Censo demográfico: evidências de indivíduos com TEA no ensino superior 54
3.3 Das dificuldades comunicativas ao adoecimento: os desafios do contexto acadêmico ao estudante com TEA..... 63
3.4 O contraditório na inclusão de estudantes com TEA 68
3.5 “Adaptações Razoáveis”: políticas institucionais e o enfrentamento de barreiras... 73
3.6 Síntese Crítica: Da retórica da inclusão à efetividade das práticas de permanência para o estudante com TEA..... 79
4 ECOSSISTEMAS COMUNICACIONAIS E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: MEDIAÇÕES, TECNOLOGIAS E A EXPERIÊNCIA DO ESTUDANTE COM TEA 81
4.1 O papel da comunicação no ensino superior inclusivo: práticas pedagógicas históricas, mediação e comunicação não verbal 82
4.2 Práticas comunicacionais, técnicas contemporâneas de ensino e recursos tecnológicos de fácil acesso: as metodologias ativas em perspectiva inclusiva..... 87
4.3 Comunicação multimodal, ecossistema midiático e inclusão: tecnologias que dão suporte às mídias digitais e narrativas on-line no ensino superior 93
4.3.1 Mídias digitais e Ambientes Virtuais: entre a mediação e as barreiras informacionais 98
4.3.2 Narrativas on-line e Cultura Participativa: do engajamento social à inclusão digital 100

4.4 Estratégias de comunicação como suporte e tecnologia assistiva na inclusão de universitários TEAS 104
4.4.1 Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS): Voz e Interação para além da Fala 109
5 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS EM RIBEIRÃO PRETO: COMUNICAÇÃO, ACESSIBILIDADE E DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO 113
5.1 Aproximações conceituais: comunicação, informação e as barreiras na educação superior 113
5.2 Comunicação institucional na universidade particular e barreiras 116
5.3 Organização institucional para inclusão na universidade particular e barreiras..... 121
5.4 A Formação para lidar com a inclusão na universidade particular e barreiras..... 129
5.5 Ecossistema comunicacional, mídias e tecnologias na inclusão universitária de estudantes com TEA 132
6 PERCURSO METODOLÓGICO 135
6.1 Procedimento Ético Da Pesquisa 151
6.1.1 Critérios de inclusão 151
6.1.2 Critérios de Exclusão 151
6.1.3 Riscos de Desconfortos 151
6.1.4 Benefícios 152
6.1.5 Quanto ao sigilo de identidade e confidencialidade 152
6.1.6 Sobre pagamento pela participação. 152
6.1.7 Uso de Inteligência Artificial 152
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 154
7.1 Heterogeneidade do espectro e trajetórias de identificação..... 154
7.2 Comunicação, sobrecarga sensorial e risco de ruptura acadêmica 156
7.3 Tecnologia como recurso de mediação assistiva e estratégia de autonomia 159
7.4 Apoio institucional: inclusão real vs. inclusão documental 163
7.5 Relato de experiência e observação participante: a dimensão corpórea e o silêncio como unidades de análise 168
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 174
REFERÊNCIAS 182
APÊNDICES 202
ANEXOS 221

MEMORIAL: COMUNICAÇÃO, MEDIAÇÃO E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

O Lugar de Fala: A Perspectiva da Comunicadora

A comunicação é o eixo estruturante de qualquer processo de inclusão. No contexto do ensino superior, sua qualidade determina o grau de participação, permanência e pertencimento dos estudantes, especialmente daqueles com transtorno do espectro Autista (TEA). Minha trajetória profissional, forjada nos bastidores e estúdios de rádio, televisão e agências de publicidade, constitui um ponto de observação privilegiado para este fenômeno. Nestes espaços, aprendi que comunicar é a arte da mediação: o esforço constante de traduzir intenções em mensagens que alcancem o receptor de forma eficaz.

Atuo sob a perspectiva da teoria da mediação e dos processos comunicacionais, compreendendo que o fluxo entre emissor e receptor não é linear, mas sim um campo dinâmico de negociação de sentidos. Ao transitar para a pesquisa acadêmica sobre o TEA, trago comigo o "olhar do comunicador": a percepção de que a exclusão, muitas vezes, não deriva de uma falha cognitiva do aluno, mas de uma lacuna na arquitetura da mensagem institucional e pedagógica. É nessa intersecção que se revela o aporte da comunicação social diante desta temática: enquanto a psicologia foca no sujeito e em suas subjetividades, esta pesquisa volta-se ao vínculo e aos processos mediadores. Analisa-se a universidade como um ecossistema de interfaces digitais, verbais e atitudinais que exigem um rigor técnico e estrutural para que a acessibilidade se materialize como um atributo do meio, e não apenas como um esforço individual.

As experiências comunicacionais cotidianas; informar, explicar, divulgar, trocar, debater e mediar são, em essência, ferramentas de acessibilidade. No contexto do TEA, o que a literatura pedagógica define como "adaptação", eu compreendo como planejamento de mídia e roteirização. Tanto na vida pública quanto no contexto educacional, exige-se clareza informacional e estrutura lógica. A organização do discurso acadêmico deve seguir um encadeamento que leve a um desfecho de sentido, um verdadeiro *storytelling* pedagógico.

Este estudo representa a síntese de uma carreira dedicada à mensagem, marcando minha transição de uma comunicação persuasiva para uma comunicação emancipadora e inclusiva. Compreender como a tecnologia e a mídia servem de ponte para o intelecto autista é validar o potencial social da minha profissão de origem, ressignificando o papel

da mídia na superação de barreiras comunicacionais e na garantia da permanência desses estudantes por meio de diálogos humanos e acessíveis.

Esta investigação torna-se urgente diante da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. O direito constitucional ao estudo exige a garantia da permanência. Ao oferecer estratégias práticas para que docentes reduzam as barreiras invisíveis da comunicação, este trabalho promove um sentimento real de pertencimento para o público neurodiverso. A relevância desta pesquisa reside na capacidade de preencher uma lacuna nos estudos de Mídia e Tecnologia, retirando o autismo do isolamento estritamente clínico para posicioná-lo dentro da ecologia da comunicação. Ao investigar interfaces organizadas e múltiplas modalidades de interação (visual, textual e sonora), a ciência avança na compreensão de como a tecnologia assistiva e o design da informação podem mitigar desafios de interação social.

Minha pesquisa propõe que a comunicação de fácil acesso não é apenas uma ajuda paliativa, mas o núcleo da permanência universitária. À luz da noção de contrato de comunicação desenvolvida por Patrick Charaudeau (2013), defende que a instituição deve estabelecer um compromisso permanente de transparência, previsibilidade e inteligibilidade com o estudante autista, transformando cada e-mail, cada mensagem no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e cada interação pedagógica em um processo consciente de mediação comunicacional.

Este projeto, portanto, não se propõe a diagnosticar ou tratar o autismo, tarefas das quais a psicologia e a medicina se encarregam com maestria. Meu propósito, dentro do PPGMiT (Linha de Tecnologias Midiáticas), é investigar como o entorno midiático e as ferramentas tecnológicas podem ser modelados para reduzir a frustração e aumentar a autonomia. A experiência acumulada na mídia me permite afirmar com segurança: onde há falha na comunicação, há exclusão; onde há planejamento e sensibilidade midiática, há equidade.

1 INTRODUÇÃO

A chegada de um estudante ao ensino superior representa, em qualquer circunstância, uma travessia marcada por expectativas, adaptações e negociações identitárias. Para o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa travessia ganha contornos ainda mais complexos: além das exigências acadêmicas comuns a todos, ele enfrenta um ambiente cujas regras de interação social, fluxos de comunicação e dinâmicas institucionais raramente foram pensadas para acolher formas diferentes de processar o mundo. O escopo desta investigação, portanto, não se limita a uma análise das competências individuais do discente, mas volta-se à configuração da comunicação que a universidade estabelece em seus diferentes níveis. Essa dinâmica torna-se ainda mais relevante de ser examinada no contexto das instituições privadas, onde os suportes de permanência se articulam com as especificidades organizacionais próprias desse setor.

Apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à educação inclusiva entre as quais a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Berenice Piana (Lei nº. 12.764/2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº. 13.146/2015), persistem questionamentos fundamentais sobre a efetividade da inclusão no cotidiano universitário. A presença física na universidade não garante, por si só, o sentimento de pertencimento ou a participação plena nas atividades acadêmicas. Gelbar, Smith e Reichow (2014) destacam que, sem suporte institucional consistente, as dificuldades relacionadas à socialização, à comunicação e à autorregulação tendem a se intensificar, prejudicando a permanência e o desempenho acadêmico.

Os dados mais recentes confirmam a urgência desse debate. O Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2024) registrou um crescimento expressivo de 44,4% nas matrículas de estudantes com TEA entre 2023 e 2024, totalizando 918.877 alunos. O Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2025) revelou que o Brasil possui aproximadamente 2,4 milhões de pessoas com TEA, o que representa 1,2% da população, concentradas majoritariamente nas faixas etárias mais jovens. Essa geração, cada vez mais escolarizada, começa a pressionar as portas do ensino superior. No entanto, os mesmos dados evidenciam que 46,1% dos adultos com TEA possuem apenas o ensino fundamental incompleto ou menos, sinalizando que o acesso à universidade não garante,

por si só, a permanência. A democratização do ingresso, sem as condições estruturais de permanência, produz uma inclusão apenas formal.

O entendimento do autismo como expressão da neurodiversidade conceito que ganhou força no final dos anos 1990, com a obra de Judy Singer (2017), reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem singularidades e não tratem as diferenças como déficits a serem corrigidos. Como observa Dunker (2015), variações neurológicas não devem ser vistas como falhas, mas como formas legítimas da experiência humana. Sob essa perspectiva, o transtorno do espectro autista, classificado pelo DSM-5 (APA, 2014) e pela CID-11 (OMS, 2022) em níveis de suporte que variam de 1 a 3, não define capacidades ou limitações absolutas, mas aponta para diferentes necessidades de mediação comunicacional, pedagógica e institucional que a universidade precisa aprender a oferecer.

Esta pesquisa propõe uma análise da inclusão de estudantes autistas sob a ótica da ciência da comunicação. Parte-se da premissa de que a exclusão não deriva apenas de uma condição neurobiológica do aluno, mas de lacunas na arquitetura da mensagem institucional e pedagógica. Valendo-se das teorias da mediação e dos processos comunicacionais, o estudo investiga o fluxo entre universidade (emissor) e estudante (receptor) como um campo dinâmico de negociação de sentidos. Assim, o problema central é deslocado do sujeito para o ecossistema de interfaces digitais, verbais e atitudinais do ensino superior privado.

Diante desse contexto, esta dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia (PPGMiT) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), na linha de Tecnologias Midiáticas, é orientada pela seguinte pergunta norteadora: De que maneira as estratégias de comunicação (institucional, interpessoal e mediada por tecnologias) contribuem para a inclusão e a permanência de estudantes com TEA no ensino superior em instituições privadas? Para responder a essa questão, o objetivo geral da pesquisa analisar o papel da comunicação como fator de inclusão e permanência, a partir das vivências desses alunos em universidades particulares de Ribeirão Preto (SP). Três objetivos específicos orientam o percurso: explorar as percepções dos estudantes com TEA sobre os processos de comunicação interpessoal (com professores e pares) e institucional durante sua trajetória acadêmica; identificar os desafios e as barreiras comunicacionais que dificultam a permanência desses alunos com foco nas falhas de clareza, previsibilidade e acolhimento das mensagens; avaliar como o

uso de tecnologias e abordagens comunicacionais mediadas podem atuar como facilitadores na construção de um ambiente universitário inclusivo.

A relevância desta investigação é tanto científica quanto social. Do ponto de vista científico, ela preenche uma lacuna nos estudos de mídia e tecnologia ao posicionar o autismo dentro da ecologia da comunicação, retirando-o do isolamento estritamente clínico. Essa necessidade de expansão teórica é evidenciada pelo cenário nacional atual; Camalionte, Kondo e Rocha (2021, p.11), ao realizarem uma revisão integrativa da literatura brasileira, constataram uma escassez de produções científicas dedicadas ao estudante com TEA no ensino superior: "[...] 1 estudo do ano de 2018, 4 estudos de 2019 e 2 estudos de 2020." Ao elucidarem a amostragem dos sete estudos revistos, as autoras apontam o número de universitários TEA que compõem os artigos revistos. Com exceção da pesquisa de Silva e colaboradores (2019 e 2020) realizada com dados extraídos do Censo da Educação Superior do INEPE de 2016 com 1.217 universitários TEA; os outros estudos apresentam como amostra: 6 estudantes (Olivati e Leite, 2019); 2 (Fischer, 2019), 1 (Donatti; Capellini, 2018) e 2 (Silveira; Donida; Santana, 2020). Embora não haja menção de que os universitários tenham se autodeclarado no momento de suas matrículas, infere-se que a presença de TEAs diagnosticados no ensino superior ainda seja pequena.

Camalionte, Kondo e Rocha (2021) apontaram que o panorama bibliográfico nacional se concentra majoritariamente na descrição de barreiras gerais de acesso, carecendo de investigações que analisem o desempenho prático das tecnologias assistivas no ambiente acadêmico e a efetivação das políticas de apoio institucional por parte dos núcleos de acessibilidade.

A identificação dessa lacuna literária confirma que, embora haja um aumento no ingresso desses estudantes, a produção científica sobre os mecanismos de suporte à sua permanência permanece incipiente. Ao investigar interfaces digitais, múltiplas modalidades de interação e o papel dos ecossistemas midiáticos na experiência acadêmica, a pesquisa avança na compreensão de como o planejamento comunicacional pode tornar-se uma estratégia de equidade. Do ponto de vista social, ao fornecer evidências empíricas sobre a realidade vivida por esses estudantes, a pesquisa pode subsidiar a formulação e o aprimoramento de políticas públicas voltadas não apenas ao ingresso, mas sobretudo à permanência e à conclusão do ensino superior.

A proposta alinha-se ainda ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da agenda 2030 da ONU, que busca assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todas as pessoas.

O recorte geográfico e institucional desta pesquisa recaiu sobre quatro universidades particulares da cidade de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo. A escolha justifica-se pela relevância educacional do município, que concentra uma expressiva oferta de ensino superior privado e se configura como polo regional de formação acadêmica, com 12 instituições com cursos presenciais e 84 polos de Educação a Distância (EaD). O foco nas IES privadas responde a uma necessidade identificada na literatura: a implementação de práticas inclusivas nessas instituições apresenta desafios específicos, distintos das redes públicas, relacionados à organização dos serviços de acessibilidade, à formação docente e à comunicação institucional. Os dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2025) reforçam que a rede privada apresenta particularidades estruturais na distribuição e no suporte a estudantes público-alvo da educação especial matriculados em cursos de graduação, evidenciando desigualdades e lacunas de acessibilidade que demandam atenção específica. Nesse contexto, Ribeirão Preto destaca-se como um polo universitário regional em que a rede privada concentra parcela significativa das matrículas, tornando-se um microcosmo relevante para a observação desses fenômenos.

Para sustentar essa investigação, a pesquisa articula dois pilares teóricos centrais. O primeiro é a teoria da mediação e dos processos comunicacionais, que compreende o fluxo entre emissor e receptor não como linear, mas como um campo dinâmico de negociação de sentidos (Braga, 2012). O segundo é o conceito de "contrato comunicativo", proposto por Patrick Charaudeau (2013), que sustenta a ideia de que a instituição universitária deve estabelecer um compromisso de transparência com o aluno autista, transformando cada e-mail, cada postagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e cada mediação pedagógica em um ato de comunicação consciente e acessível. Complementam esse arcabouço os conceitos de ecossistema midiático (Jenkins, 2019; Santaella, 2020), comunicação multimodal (Kress, 2010), acessibilidade comunicacional (Sassaki, 2005, 2010) e Desenho Universal para a Aprendizagem, DUA (Cast, 2024). Como observa Passerino (2015), ambientes digitais planejados de forma adequada podem tornar-se espaços privilegiados de socialização e aprendizagem inclusiva, na medida em que respeitam ritmos, interesses e modos diversos de interação.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de campo com abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes autodeclarados com TEA, nos níveis 1 e 2 de suporte conforme o DSM-5 (APA, 2014) e a CID-11 (OMS,

2022), com idades entre 18 e 24 anos, regularmente matriculados no segundo ano de graduação nas instituições selecionadas. Os dados foram transcritos integralmente e analisados com o software NVivo pela técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na premissa de que a realidade social é construída pelos sujeitos e deve ser compreendida em seu contexto (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo, 2010), o que se mostra especialmente pertinente quando o intuito é acessar as experiências subjetivas de um público que, com frequência, permanece invisível nas estatísticas e ausente nos protocolos institucionais.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. A primeira, fundamentação histórico-conceitual do TEA e políticas públicas educacionais apresenta a evolução dos estudos sobre o autismo, os marcos legais da inclusão no Brasil e as definições diagnósticas vigentes, articulando-as com o paradigma da neurodiversidade. A segunda, o cenário universitário brasileiro e inclusão que analisa os dados do Censo Escolar e do Censo Demográfico que evidenciam a iminência de um fluxo crescente de estudantes com TEA no ensino superior, discutindo os riscos de adoecimento, as contradições do processo inclusivo e o conceito de adaptações razoáveis. A terceira, ecossistemas comunicacionais e inclusão no ensino superior estabelece as bases teóricas e conceituais da pesquisa, investigando como as práticas pedagógicas, as metodologias ativas, as mídias digitais e as tecnologias assistivas atuam como mediadoras dos processos de inclusão. A quarta, política institucionais em Ribeirão Preto, apresenta o diagnóstico do cenário das quatro universidades particulares pesquisadas, mapeando suas estruturas de comunicação, acessibilidade e suporte. O percurso metodológico, e as considerações finais encerram o trabalho com a apresentação dos dados empíricos, a discussão dos resultados e as recomendações para práticas institucionais mais equitativas.

Ao propor que a comunicação acessível não é uma ajuda paliativa, mas o núcleo da permanência universitária, esta pesquisa defende que incluir é, antes de tudo, comunicar com clareza, escuta ativa e intencionalidade pedagógica. A universidade que aprende a traduzir suas mensagens para a diversidade de formas de processar o mundo não apenas acolhe o estudante autista ela se torna um lugar mais humano e equitativo para todos que nela habitam. Como sintetiza Sassaki (2005), a inclusão é um processo bilateral: a sociedade se adapta para incluir e, simultaneamente, o sujeito se prepara para participar. A universidade tem, nesse processo, uma responsabilidade que vai muito além da reserva de vagas.

Em conformidade com a Portaria Unesp nº. 125, de 15 de setembro de 2025, que dispõe sobre o uso da Inteligência Artificial no âmbito da pós-graduação da Unesp, declara-se que, no processo de elaboração desta dissertação, a ferramenta de IA para a estruturação lógica das ideias e adequação formal às normas da ABNT. Ressalta-se que todo o conteúdo gerado por IA foi submetido a uma revisão crítica rigorosa, assegurando a integridade acadêmica, a originalidade e a ausência de vieses, em total conformidade com as diretrizes da Portaria Unesp nº. 125/2025. Os detalhes sobre as ferramentas utilizadas e as finalidades específicas desse uso estão descritos na seção 5.1 procedimentos ético da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL DO TEA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Este capítulo dedica-se à construção da base histórica e normativa que sustenta a compreensão contemporânea sobre o TEA no cenário educacional brasileiro. Inicialmente, percorre-se a evolução dos estudos científicos, desde as primeiras descrições clínicas até a consolidação dos marcos legais que garantem o direito à educação inclusiva no país. Na sequência, analisam-se as definições diagnósticas vigentes, conforme os critérios do DSM-5 e da CID-11, articulando-as com abordagens interdisciplinares que priorizam a funcionalidade e o suporte individualizado. Por fim, discute-se a inclusão sob a ótica da neurodiversidade, reafirmando o compromisso ético e social das instituições de ensino em reconhecer o espectro autista como uma manifestação legítima da pluralidade humana, essencial para a promoção de ambientes acadêmicos verdadeiramente equitativos.

2.1 Evolução histórica dos estudos sobre o autismo e marcos legais da inclusão no Brasil

O termo *autismo* foi introduzido por Eugen Bleuler em 1911, quando o utilizou para designar um estado de afastamento da realidade presente em alguns quadros de esquizofrenia (Ferreira, 2018). Décadas depois, em 1943, Leo Kanner publicou sua pesquisa com 11 crianças que apresentavam comportamentos semelhantes, como isolamento social e dificuldade em lidar com mudanças. Nesse trabalho, o autor diferenciou o autismo da esquizofrenia, destacando seu aparecimento precoce (Kanner, 1943/1997). Desde então, tornou-se possível identificar o TEA ainda na infância, por volta dos dois anos de idade, a partir de sinais específicos (Júlio-Costa; Antunes, 2017; APA, 2013).

No ano seguinte, Hans Asperger descreveu casos que guardavam semelhança com os de Kanner, mas em crianças que mantinham a linguagem e demonstravam desempenho cognitivo acima da média, o que lhes permitia compensar parte das dificuldades (Asperger, 1944/1991; Ferreira, 2018). Essa condição passou a ser conhecida como Síndrome de Asperger. Enquanto o estudo de Kanner teve rápida circulação internacional, a obra de Asperger permaneceu por décadas restrita a publicações em alemão e holandês, devido, em parte, ao contexto da Segunda Guerra Mundial. Mais tarde, foi a psiquiatra britânica Lorna Wing também mãe de uma criança autista quem retomou os achados de

Asperger, relacionando-os ao autismo descrito por Kanner e consolidando a noção de espectro autista, caracterizado por uma tríade de comprometimentos (Wing, 1981).

As formas de classificar o autismo foram sendo modificadas ao longo das últimas décadas. Uma das mudanças mais relevantes ocorreu com a publicação do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – DSM-5 (APA, 2013), quando categorias até então separadas, como "Transtorno Autista", "Síndrome de Asperger", "Transtorno Desintegrativo da Infância" e "Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação", passaram a integrar uma única nomenclatura: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além da unificação, o manual também alterou os critérios diagnósticos, substituindo a antiga tríade que envolvia aspectos de linguagem, comunicação e comportamento por dois eixos centrais: dificuldades sociocomunicativas e padrões restritos e repetitivos de comportamento (Júlio-Costa; Antunes, 2017; APA, 2013).

Na prática social, essas mudanças não eliminam os desafios enfrentados pelas pessoas com TEA e seus familiares. Muitos vivenciam obstáculos nas interações cotidianas e no acesso a oportunidades, em parte porque a sociedade ainda não compreende plenamente suas especificidades (Kapp *et al*., 2012). Essa percepção de "diferença" pode trazer sentimentos de isolamento e exclusão, e em alguns contextos alimenta a busca por uma suposta "cura", o que reforça o estigma em torno da condição.

Para entender a noção de diferença, é necessário retomar a discussão sobre o conceito de "normalidade social". Desde o século XIX, o termo "normal" tem sido utilizado na medicina, inicialmente por Auguste Comte (por volta de 1820), que o aplicou à descrição das leis naturais do corpo humano. Com o desenvolvimento da estatística, o conceito passou a ser associado ao "homem médio", estabelecendo parâmetros para comportamentos, valores e até padrões morais e sociais, contribuindo para a consolidação da ideia de "classe média" (Singer, 2017).

De acordo com Miskolci (2003), esse processo de normalização transformou traços predominantes de determinados grupos em referência do que seria desejável na perspectiva social e médica. No contexto do século XIX, tais concepções sustentaram o discurso eugênico, que classificava como degenerados grupos como pessoas com deficiência, populações negras e mulheres em situação de prostituição, considerando esses indivíduos portadores de condições hereditárias e irreversíveis, e não meramente acometidos por enfermidades passageiras.

A eugenia, que se estruturou de forma sistemática no final do século XIX, buscava promover um suposto "aperfeiçoamento" racial por meio de práticas de controle

reprodutivo (Moura; Crochík, 2016). Com o avanço da genética, novas formas de intervenção passaram a ser discutidas, desde manipulações em embriões até modificações pós-nascimento, chegando à eliminação de condições classificadas como indesejáveis, entre elas a surdez, a cegueira e a síndrome de Down. No caso do autismo, há receios de que a identificação genética pré-natal seja utilizada para justificar a interrupção de gestações com diagnóstico de TEA. Como contraponto a esse tipo de perspectiva, ganharam força movimentos sociais vinculados à neurodiversidade, que se opõem a visões patologizantes e defendem o reconhecimento das diferenças neurológicas como parte da diversidade humana (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019; Ortega, 2009).

Já no final do século XX e início do XXI, surge o movimento da neurodiversidade. Essa corrente crítica rompe com a lógica de dividir pessoas entre as consideradas "normais" e aquelas vistas como "anormais" ou "patológicas". Em vez de tratar as diferenças neurológicas como desvios, a neurodiversidade propõe valorizá-las como parte constitutiva da identidade dos indivíduos, contrapondo-se a heranças do modelo médico tradicional e aos resquícios de discursos eugenistas. No caso do TEA, isso significa afirmar que suas características não são defeitos a serem eliminados, mas expressões legítimas da diversidade humana (Kapp *et al*., 2012).

Essa mudança de perspectiva também contribuiu para o enfraquecimento de teorias psicogênicas, bastante difundidas no passado em abordagens psicanalíticas, que chegaram a responsabilizar de maneira injusta os pais pelo desenvolvimento do autismo. Aos poucos, essas visões foram substituídas por explicações sustentadas nos avanços da biologia e das neurociências (Ortega, 2009). Interessantemente, essa transição ocorreu no mesmo período em que os computadores se popularizavam, oferecendo novas metáforas e modelos para pensar o funcionamento cognitivo das pessoas com TEA (Singer, 2017).

Nesse mesmo cenário histórico, autobiografias como as de Temple Grandin e Donna Williams, ganharam visibilidade e traz um olhar íntimo e sensível sobre o cotidiano do autismo. Esses relatos tiveram impacto significativo, pois ajudaram a desconstruir a ideia de que todas as pessoas com TEA apresentam deficiência intelectual, mostrando a experiência de indivíduos classificados como de "alto funcionamento" (Singer, 2017).

O conceito de *neurodiversity,* traduzido no Brasil como "neurodiversidade", foi introduzido por Judy Singer em 1998. Em sua obra *NeuroDiversity: The Birth of an Idea*, Singer (2017) narra sua experiência pessoal como filha de uma mãe autista e mãe de uma criança cujo desenvolvimento não seguia os padrões típicos. Ela também se reconhece

como uma pessoa “dentro do espectro”, termo que identifica indivíduos com interesses específicos e certas dificuldades sociais, sem, contudo, preencher completamente os critérios formais para o diagnóstico de TEA. Atualmente, essa condição é referida como fenótipo ampliado do autismo (Endres; Sbicigo; Sales; Bosa, 2020).

Com o passar dos anos, a ideia de neurodiversidade expandiu-se para abranger outros transtornos neurológicos e de desenvolvimento, como TDAH, transtorno bipolar, síndrome de Tourette, dislexia, epilepsia e apraxia de fala infantil. O ponto em comum entre essas condições é o desafio que elas representam às definições convencionais de “normalidade” (Baker, 2011). O movimento defende ainda que o autismo não deve ser tratado como algo a ser “curado”, de forma semelhante há como não se procura modificar características como lateralidade manual, etnia ou orientação sexual (Ortega, 2009).

Apesar do avanço do movimento da neurodiversidade, nem todos compartilham da mesma perspectiva. Algumas famílias de pessoas com autismo mais severo argumentam que as lideranças do movimento são predominantemente formadas por autistas de alto funcionamento, o que, segundo essas famílias, não refletiria a total diversidade do espectro (Ortega, 2009). Em resposta, os defensores do movimento destacam que a pauta também inclui autistas não verbais, ressaltando que a prioridade deve ser sempre o respeito às diferenças, o acesso a recursos adequados e a garantia de direitos fundamentais (Silva *et al*., 2019).

O movimento da neurodiversidade procura reconhecer o autismo como parte de uma minoria social legítima, fortalecendo a conexão entre ativistas e comunidade. Seus integrantes rejeitam a visão do autismo como doença e alertam para implicações éticas decorrentes de avanços na genética pré-natal, que poderiam resultar em decisões voltadas a impedir o nascimento de pessoas autistas (Kapp *et al*., 2012; Ortega, 2009). Ao mesmo tempo, defendem políticas públicas que promovam inclusão e acessibilidade, especialmente no contexto educacional, garantindo que escolas e universidades estejam preparadas para acolher diferentes formas de funcionamento neurológico (Baker, 2011). Dessa forma, a neurodiversidade se articula também com movimentos em defesa de políticas inclusivas voltadas às pessoas com deficiência.

No contexto legal brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205 (BRASIL 2009), que a educação é um direito universal e um dever compartilhado entre o Estado e a família, devendo ser promovida com a participação ativa da sociedade. Nesse marco, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) (BRASL, 2001) dedica atenção específica à Educação Especial, reconhecendo-

a como modalidade de ensino com garantias próprias. Entre essas garantias está o Atendimento Educacional Especializado (AEE), concebido como suporte pedagógico voltado a estudantes com necessidades educacionais especiais e como apoio direto aos docentes que os acompanham.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), construída em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, consolidou o direito à educação inclusiva e estabeleceu diretrizes para a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Uma das inovações dessa política foi a mudança na lógica de financiamento da educação, permitindo que cada matrícula de estudante com deficiência nas escolas públicas fosse contabilizada como duas. Essa medida contribuiu significativamente para ampliar e assegurar a continuidade do atendimento especializado.

Outro marco relevante foi a aprovação da Lei nº. 12.764, em 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que constituiu um avanço importante na proteção dos direitos das pessoas com TEA. Logo no início de seu texto, no segundo parágrafo do primeiro artigo, a lei evidencia claramente;

> Conforme a Lei n°. 12.764/2012, o autista é considerado pessoa com deficiência para efeitos legais no Brasil: Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. § 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012)

A Lei n° 12.764 de 2012, teve alguns artigos incluídos no seu texto, através da Lei Romeo Mion, n° 13.977 de janeiro de 2020, em que foi instituído a expedição da Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (Ciptea), seguindo com os seguintes parágrafos:

> Art. 3º - A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. § 1º A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da

> Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), e deverá conter, no mínimo, as seguintes informações: I - nome completo, filiação, local e data de nascimento, número da carteira de identidade civil, número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), tipo sanguíneo, endereço residencial completo e número de telefone do identificado; II - fotografia no formato 3 (três) centímetros (cm) x 4 (quatro) centímetros (cm) e assinatura ou impressão digital do identificado; III - nome completo, documento de identificação, endereço residencial, telefone e e-mail do responsável legal ou do cuidador; IV - identificação da unidade da Federação e do órgão expedidor e assinatura do dirigente responsável (BRASIL, 2020).

No contexto internacional, existem duas ferramentas centrais para descrever estados de saúde. A primeira é a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), que organiza diagnósticos segundo critérios médicos padronizados. A segunda, mais recente, é a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que adota uma abordagem mais abrangente e dinâmica (Tibyriçá; D'Antino, 2018).

Ao contrário da CID-10, a CIF não se limita ao diagnóstico clínico. Ela avalia também o ambiente em que a pessoa está inserida considerando aspectos físicos, sociais e comunicacionais e como essas condições impactam a vida cotidiana. É a partir dessa perspectiva que surge o conceito de "funcionalidade", que desloca a atenção do que falta para a pessoa para o que ela consegue realizar, levando em consideração apoios e adaptações disponíveis (Tibyriçá; D'Antino, 2018).

Essa mudança de perspectiva abriu espaço para o Modelo Social da Deficiência (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019), que gradualmente substituiu a visão estritamente médica. Nesse modelo, a deficiência não é vista apenas como uma característica individual, mas também como resultado das barreiras presentes no ambiente. Assim, discutir "acessibilidade" vai além de estruturas físicas, como rampas ou sinalizações; envolve também atitudes, oportunidades e garantias que permitem participação plena na sociedade.

A Lei nº. 12.764/2012 encontra sentido ao reconhecer a pessoa com TEA como pessoa com deficiência. Essa classificação não é apenas um enquadramento legal, mas reflete a realidade de barreiras sociais, comunicativas e emocionais que podem restringir relações, trocas e compreensão mútua. Por isso, a proteção legal não é apenas necessária ela é fundamental.

Por fim, cumpre destacar que:

> A principal área prejudicada, e a mais evidente, é a da habilidade social. A dificuldade de interpretar os sinais sociais e as intenções dos outros impedem que as pessoas com autismo percebam corretamente algumas situações no ambiente em que vivem. A segunda área comprometida é da comunicação

> verbal e não verbal. A terceira é a das inadequações comportamentais (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 20)

No Brasil, a inserção de pessoas com TEA no mercado de trabalho encontra respaldo em legislações específicas (Mialichi; Moreira, 2023a). A Lei nº. 8.213/91, conhecida como Lei das Cotas, determina que empresas com cem ou mais colaboradores reservem entre 2% e 5% de suas vagas para pessoas com deficiência. Complementando essa medida, a Lei nº. 12.764/12, a chamada Lei Berenice Piana, garante direitos específicos às pessoas com TEA e incentiva tanto a inclusão no mercado de trabalho quanto a adaptação do ambiente profissional às suas necessidades.

Quadro 1 – Principais Leis Nacionais do Estado de São Paulo

LEI Nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012	Regulamentada pelo Decreto nº. 8.368, de 2 de dezembro de 2014, essa lei, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoas com TEA, além de indicar, para todos os efeitos legais, que a pessoa com TEA passa a ser considerada pessoa com deficiência no país. Propõe diretrizes para a maior participação social da pessoa com TEA, orientando o diagnóstico precoce, tratamentos especializados, disponibilização de medicamentos pelo SUS, acesso à educação e à proteção social e ao trabalho, entre outros direitos que visam à igualdade de oportunidades.
LEI Nº. 13.146, de 06 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa normativa assegura e promove os direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, em condições de igualdade, objetivando a sua inclusão social e o reconhecimento da sua cidadania.
LEI Nº. 13.861, de 18 de julho de 2019	Inclui as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Assim, a partir do Censo de 2022, o país contará com dados censitários sobre o autismo no Brasil.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, LBI (Lei nº. 13.146/2015), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, constitui um marco jurídico ao consolidar direitos, promovendo condições de igualdade e cidadania plena para pessoas com deficiência. Inspirada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional pelo

Decreto nº. 6.949/2009, a LBI reforça princípios fundamentais como a dignidade da pessoa humana e a não discriminação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº. 13.146/2015) estabelece diretrizes que abrangem diversas dimensões da vida social, incluindo saúde, educação, trabalho, cultura, transporte e acessibilidade, seja ela arquitetônica, digital ou comunicacional. No âmbito educacional, a lei garante o direito à inclusão em todos os níveis de ensino, proibindo qualquer forma de exclusão, assegurando recursos de acessibilidade, profissionais de apoio e as adaptações curriculares necessárias. No âmbito do mercado de trabalho, a legislação trabalhista impulsiona as organizações a contratarem pessoas com TEA e a fomentarem seu desenvolvimento profissional. A proposta consiste em estimular práticas inclusivas nos ambientes corporativos, garantindo que as estruturas estejam preparadas para atender às necessidades desses colaboradores. (Mialichi; Moreira, 2023a, 2023b).

Com base nesse marco, destacam-se também leis específicas do Estado de São Paulo que representam avanços significativos na defesa dos direitos de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), reforçando políticas de inclusão e proteção social.

Quadro 2 – Principais Leis Estaduais do Estado de São Paulo

LEI Nº. 16.756, de 8 de junho de 2018	Dispõe sobre o dever de inserção do símbolo mundial da conscientização sobre o Transtorno do Espectro Autista - TEA nas placas de atendimento prioritário.
DECRETO Nº. 67.634, de 6 de abril de 2023	Institui o Plano Estadual Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – PEIPTEA e dá providências correlatas. O plano propõe divulgar e promover ações para promoção das políticas públicas e aprimoramento dos serviços, nos diversos setores e esferas da sociedade civil, voltados às pessoas com TEA.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Para garantir a efetividade das políticas voltadas à inclusão de pessoas com TEA, Leopoldino e Coelho (2017) apontam quatro dimensões fundamentais: a preparação para atuação profissional, o estímulo à contratação, o incentivo à produção científica e o acesso a informações confiáveis sobre a realidade vivida por essas pessoas. É igualmente relevante reconhecer e valorizar competências individuais, como a aptidão para tarefas

repetitivas e a atenção a detalhes, ajustando o tipo de trabalho ao perfil de cada pessoa com TEA (Kaya *et al*., 2018).

Soeker (2020) enfatiza ainda a importância de fortalecer sistemas de apoio dentro das empresas, promovendo maior compreensão das características de pessoas com TEA por parte de empregadores e colegas. Programas de reabilitação profissional e estratégias de adaptação contribuem para criar ambientes laborais inclusivos, nos quais a participação plena é garantida e as potencialidades desses profissionais são valorizadas.

Observa-se, assim, que a consolidação de leis e políticas públicas para a inclusão de pessoas com TEA no Brasil é resultado de um processo histórico longo e contínuo, marcado por avanços científicos, mobilizações sociais e esforços coletivos. Movimentos organizados, politicamente estruturados e presentes nos meios de comunicação desempenham papel crucial, influenciando a formulação de normas efetivas. A partir dessas demandas surgem legislações significativas, como a Lei Berenice Piana, que ultrapassam o reconhecimento formal de direitos e promovem condições concretas de inclusão na educação, no trabalho e em outros contextos da vida social. Esse percurso histórico evidencia como a ação coletiva, aliada ao conhecimento científico, contribui para práticas inclusivas que respeitam diferenças, valorizam a diversidade e fortalecem a cidadania das pessoas com TEA.

2.2 Definições atuais: DSM-5, CID-11 e abordagens interdisciplinares

Ao longo das décadas, os critérios utilizados para diagnosticar o autismo sofreram mudanças significativas, refletindo tanto o progresso científico quanto a evolução das práticas clínicas. Hoje, os principais manuais de referência são o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação Internacional de Doenças (CID), especialmente a partir da década de 1980. Apesar de pequenas diferenças em códigos e terminologias, ambos oferecem uma base conceitual consistente que orientou a definição do diagnóstico em cada período histórico.

Inicialmente, a abordagem predominante era de cunho psicanalítico, considerando o autismo como resultado de traumas ou traços de personalidade, o que limitava a compreensão do transtorno. Com o tempo, esse paradigma foi gradualmente substituído pelo modelo biomédico, que enfatiza a observação direta de sinais e sintomas, integrando fatores biológicos e o contexto social e ambiental da pessoa. Essa transição ocorreu simultaneamente ao crescimento da indústria farmacêutica, especialmente de

psicofármacos, e ao aumento do número de diagnósticos de transtornos mentais (Aguiar, 2017; Ortega, 2017).

A primeira edição do DSM foi desenvolvida com base em registros hospitalares e no manual do Exército dos Estados Unidos, tendo sido influenciada pelo sistema diagnóstico de Adolf Meyer, que distinguia neurose de psicose (Dunker, 2015). Nessa edição inicial, o autismo era classificado como "Reação Esquizofrênica tipo Infantil". Na segunda edição do DSM, o quadro passou a ser denominado "Esquizofrenia tipo Infantil", sem mudanças significativas em relação à edição anterior (APA, 1968).

No âmbito internacional, a CID começou a organizar o autismo a partir de sua sexta edição, em 1950, sob a coordenação da Organização Mundial da Saúde (OMS). Inicialmente, o transtorno foi enquadrado como uma das "Perturbações esquizofrênicas" e permaneceu vinculado à esquizofrenia até a nona edição, em 1979, quando passou a receber denominações como "Psicose Infantil" ou "Síndrome de Kanner" (Vargas; Schmidt, 2011; Benedicto *et al*., 2013).

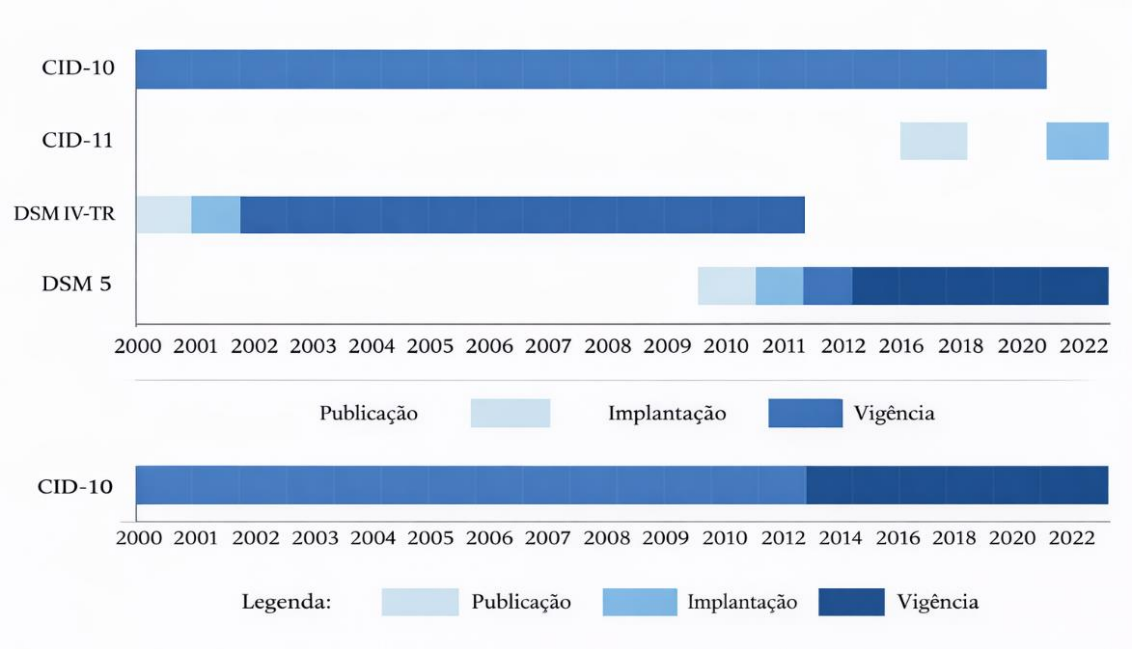
Um momento decisivo ocorreu em 1977, quando o psiquiatra Robert Spitzer liderou um grupo que reformulou os critérios diagnósticos, agora baseados em sintomas observáveis e evidências clínicas. O resultado desse trabalho foi o DSM-III, publicado em 1980, que substituiu o termo "doença" por "desordem" e estabeleceu o "Transtorno Autista" como uma categoria específica dentro dos transtornos invasivos do desenvolvimento. Os critérios desse manual refletiam as manifestações originalmente descritas por Kanner e posteriormente ampliadas por Rutter (Martinhago; Caponi, 2019; Stelzer, 2010).

Em 1989, a CID-10 passou a utilizar as terminologias "autismo infantil" e "autismo atípico" dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), enquanto o DSM-IV, publicado na década de 1990, trouxe uma análise mais detalhada do desenvolvimento e das relações com déficits cognitivos, aproximando-se da padronização proposta pela CID-10 (Assumpção; Pimentel, 2000; Gadia; Tuchman; Rotta, 2004).

No século XXI, os manuais diagnósticos mais utilizados para o autismo incluem o DSM-IV-TR e o DSM-5, da Associação Americana de Psiquiatria (APA), bem como a CID-10 e a CID-11, coordenadas pela OMS (Figura 1). As mudanças recentes nesses manuais foram significativas e têm gerado debates sobre a sensibilidade e a especificidade dos critérios, influenciando diretamente a estimativa da prevalência do autismo (Wilson *et al*., 2013), conforme ilustrado na Figura 1.

Uma alteração importante na segunda revisão da CID-10 foi a separação do transtorno de linguagem (F80.2) do autismo, mudança que foi posteriormente incorporada tanto pelo DSM-5 quanto pela CID-11. Com essa reorganização, a avaliação deixou de priorizar apenas a linguagem estruturada como aspectos gramaticais ou sintáticos e passou a enfocar a chamada linguagem funcional. Ao transferir o transtorno de linguagem da categoria F84 para F80, o foco foi direcionado à comunicação pragmática, tornando este aspecto essencial para o diagnóstico do TEA. Esse conceito se refere ao uso prático da comunicação no cotidiano, considerando a capacidade da pessoa de expressar necessidades, compreender instruções e interagir socialmente de maneira adequada. Assim, a ênfase recaiu sobre a comunicação pragmática, reconhecida como elemento central no diagnóstico.

Figura 1 – Diagrama temporal dos critérios de diagnóstico do autismo vigentes no século XXI

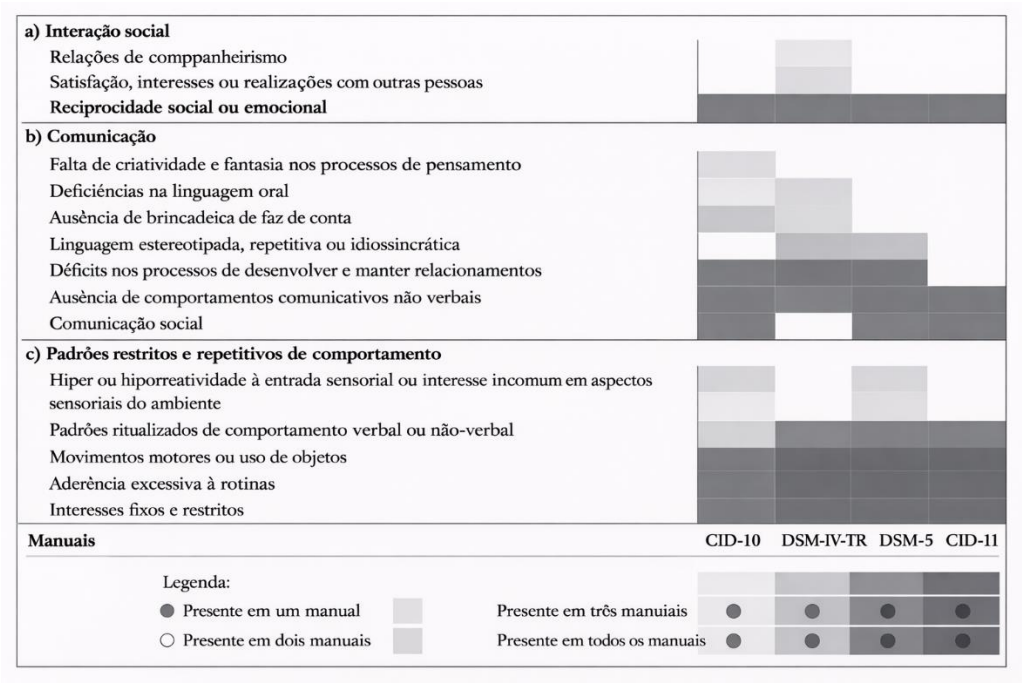


Fonte: adaptado de Wilson *et al*. (2013), com base nos manuais DSM-IV-TR, DSM-5, CID-10 e CID-11.

Os domínios tradicionais do autismo interação social, comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento permanecem presentes em todos os manuais. Entretanto, os subdomínios relacionados à interação social e à comunicação foram simplificados. No que se refere aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, o DSM-5 consolidou critérios que já estavam presentes tanto na CID-10 quanto no DSM-IV-TR, promovendo maior consistência diagnóstica (Peters; Matson, 2020), conforme apresentado na Figura 2.

Na CID-11, observa-se que o subdomínio relacionado à "hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente", presente tanto na CID-10 quanto no DSM-5, foi retirado (World Health Organization, 2018). No que diz respeito à comunicação, aspectos como "falta de criatividade e fantasia nos processos de pensamento" e "ausência de brincadeira de faz de conta", anteriormente incluídos na CID-10 e no DSM-IV-TR, não aparecem nem no DSM-5 nem na CID-11. Presume-se que esses elementos tenham sido incorporados de forma implícita ao domínio de padrões restritos e repetitivos de comportamento, uma vez que refletem inflexibilidade e rigidez nas ações.

Figura 2 – Diagrama dos domínios e subdomínios do autismo por critérios diagnósticos



Fonte: Peters e Matson (2019).

No DSM-IV-TR (APA, 2002), os diagnósticos eram classificados sob a categoria de Transtornos Invasivos de Desenvolvimento (TID). Para confirmar o diagnóstico, era necessário identificar pelo menos dois sintomas relacionados à interação social, pelo menos um associado à comunicação e pelo menos um referente a comportamentos restritos, repetitivos ou estereotipados. Dessa forma, a avaliação da interação social e da comunicação ocorria de maneira separada, com maior atenção aos aspectos sociais em relação às estereotipias ou padrões rígidos de comportamento, possibilitando uma análise clínica mais detalhada.

Com o avanço das pesquisas e debates em conferências especializadas, surgiu o DSM-5 (APA, 2014), que promoveu mudanças relevantes: o autismo passou a ser denominado TEA, unificando categorias pré-existentes e estabelecendo níveis de gravidade específicos para interação social e comunicação. O diagnóstico permanece de caráter clínico, fundamentado na observação do comportamento e na análise do histórico de desenvolvimento, sendo sustentado por estudos das neurociências e do desenvolvimento humano (APA, 2014).

O CID-11, publicado em 2018, manteve a nomenclatura TEA e incorporou diversas mudanças propostas pelo DSM-5, simplificando alguns subdomínios diagnósticos (World Health Organization, 2018). Ao observar essa evolução, percebe-se o esforço constante da ciência em refinar os critérios de diagnóstico, buscando equilibrar o rigor clínico com a compreensão das habilidades, necessidades e particularidades de cada pessoa com TEA.

Na atualidade, o DSM-5 (APA, 2013) permanece como referência central para o diagnóstico clínico do TEA, organizando os critérios em dois domínios principais: déficits persistentes na comunicação social e na interação social, manifestando-se por dificuldades na reciprocidade socioemocional, na comunicação não verbal e na construção, manutenção e compreensão de relacionamentos; e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, incluindo movimentos motores repetitivos, adesão rigorosa a rotinas, interesses fixos e reatividade atípica a estímulos sensoriais. Além desses critérios, o DSM-5 introduziu três níveis de suporte para indicar a intensidade do apoio necessário para a pessoa funcionar em diferentes contextos. O nível 1, de suporte leve, refere-se a indivíduos com funcionamento relativamente autônomo, mas que ainda apresentam dificuldades para iniciar interações sociais e responder adequadamente em situações sociais, com interesses restritos e comportamentos repetitivos que podem interferir na vida cotidiana. O nível 2, de suporte moderado, descreve pessoas com déficits sociais mais evidentes, cujas limitações persistem mesmo com apoio, e comportamentos repetitivos que impactam significativamente as atividades diárias. Já o nível 3, de suporte intensivo, caracteriza indivíduos com limitações severas na comunicação verbal e não verbal, interações sociais mínimas e comportamentos altamente restritivos e disruptivos, necessitando de acompanhamento substancial e contínuo (APA, 2013).

A 11ª edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), adota, de maneira similar ao DSM-5, a

denominação “Transtorno do Espectro do Autismo” e reconhece a diversidade das manifestações do TEA. Essa classificação destaca a importância de uma avaliação funcional e contextualizada, que leve em consideração o grau de autonomia do indivíduo e a intensidade de apoio necessária em diferentes áreas da vida, como aprendizagem, comunicação, relações sociais e desenvolvimento emocional (OMS, 2022). Tanto o DSM-5 (APA, 2013) quanto a CID-11 reconhecem que o TEA não se apresenta de forma uniforme, mas sim como um espectro de manifestações neurodiversas, exigindo, portanto, uma compreensão ampla e plural, que vá além da perspectiva puramente clínica.

Quadro 3 – Classificação dos níveis de autismo

Nível	Descrição
Nível 1 de suporte “Necessita de apoio”	Pessoas nesse nível podem enfrentar dificuldades para compreender regras sociais e podem parecer pouco interessadas nas interações. É comum apresentarem alterações emocionais ou sensoriais. Muitas vezes precisam de estratégias complementares para organizar a rotina, lidar com a inflexibilidade, administrar o estresse diante de mudanças e manter a atenção.
Nível 2 de suporte “Necessita de apoio substancial”	Aqui, o indivíduo pode ter fala limitada ou apresentar um modo de comunicação bastante diferente do usual, utilizando mais recursos não verbais, como gestos ou expressões faciais. Frequentemente, precisam de suporte frequente, que pode incluir acompanhamento regular, supervisão constante ou auxílio físico**.**
Nível 3 de suporte “Necessita apoio muito substancial”	É o nível mais elevado de necessidade, em que a pessoa depende de suporte contínuo e intenso para realizar suas atividades diárias. Nesse caso, podem ser indispensáveis auxílio permanente, supervisão integral e apoio físico intensivo.

Fonte: elaborado pela autora (2025), adaptado de DSM-5.

De acordo com a American Psychiatric Association (APA), o TEA é caracterizado por:

> Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, que se manifestam atualmente ou por história pregressa, conforme manifestado pelos seguintes exemplos: déficits na reciprocidade socioemocional; déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social; déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (Critério A). Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes: movimentos, uso de objetos ou fala estereotipados ou

> repetitivos; insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal; interesses fixos altamente restritos e anormais em intensidade ou foco; hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (Critério B). Os sintomas devem estar presentes no período do desenvolvimento inicial (Critério C). Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo (Critério D). Essas alterações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual ou atraso global do desenvolvimento (Critério E) (APA, 2014, p. 50, tradução brasileira).

Em paralelo ao conceito clínico de TEA, a literatura mais recente tem ampliado a discussão por meio do paradigma da neurodiversidade. Nesse campo, a própria APA destaca que:

> A neurodiversidade é definida como um conceito que considera indivíduos com diferenças no funcionamento cerebral e em traços comportamentais como parte da variação normal da população humana (APA, 2022, s/p, tradução nossa).

Nesse sentido, o avanço das abordagens interdisciplinares tem se mostrado essencial para promover a inclusão e o bem-estar das pessoas com TEA. Embora os manuais DSM-5 e CID-11 ofereçam critérios diagnósticos estruturados, permitindo a identificação clínica do TEA, eles não abarcam todas as dimensões do fenômeno. A congruência entre o referencial clínico-nosológico (DSM-5 e CID-11) e as perspectivas interdisciplinares da psicologia, neurociências e educação fornece o aporte teórico-prático necessário aos profissionais que manejam a complexidade do espectro autista. Essa integração propicia o delineamento de intervenções direcionadas, a mobilização de repertórios adaptativos customizados e a consolidação de condutas pedagógicas exequíveis no contexto educacional inclusivo.

Autores como Sassaki (2005, 2010) enfatizam que estratégias de intervenção não devem se restringir ao contexto clínico, sendo necessário integrar a construção de ambientes educacionais inclusivos, a adaptação de práticas pedagógicas e a utilização de recursos digitais que atendam às necessidades específicas dos estudantes no espectro. Dessa forma, a evolução das classificações nosológicas, desde o DSM-IV-TR e a CID-10 até o DSM-5 e a CID-11, fornece uma base sólida para a identificação dos sinais clínicos do TEA, enquanto as abordagens interdisciplinares permitem transformar esses critérios em práticas educativas e sociais que valorizam as capacidades individuais e promovem a inclusão.

Embora tenha ocorrido uma evolução no diagnóstico e na inclusão de pessoas com TEA, é fundamental ressaltar a importância do diagnóstico para essas pessoas. O processo

diagnóstico é frequentemente longo e complexo, envolvendo múltiplos profissionais e uma série de exames e avaliações ao longo de anos. Estudos indicam (Menezes, 2020; Gikovate, Féres-Carneiro, 2024), que muitos indivíduos recebem o diagnóstico apenas na idade adulta, por vezes aos 30 ou 40 anos, momento em que muitas das dificuldades vivenciadas ao longo da vida passam a ser compreendidas à luz dessa condição (Menezes, 2020; Gikovate, Féres-Carneiro, 2024).

Nesse contexto, as experiências de isolamento, frustração ou inadequação social podem ter se acumulado sem que houvesse apoio específico. (Gikovate, Féres-Carneiro, 2024) aponta que o diagnóstico tardio impacta significativamente a saúde mental e o desenvolvimento social dos indivíduos, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e sensível às particularidades de cada pessoa.

Vale ressaltar que, sem a documentação formal do diagnóstico, torna-se difícil para instituições de ensino, professores e demais profissionais oferecerem estratégias e adaptações adequadas. A falta de um diagnóstico claro pode levar à marginalização e à exclusão social, dificultando o acesso a serviços de saúde e educação apropriados (Menezes, 2020).

2.3 Inclusão e diversidade no espectro autista

A relação entre inclusão, diversidade e o ambiente educacional constitui um tema central e em constante evolução. Nas últimas décadas, o acesso de estudantes com TEA no processo de escolarização, do ensino infantil ao superior tem sido ampliado, tanto por políticas públicas de inclusão como pela conscientização social sobre os direitos das pessoas com deficiência (Mialichi; Moreira, 2023; Mialichi; Moreira, 2025a). A educação extrapola a função de transmitir conhecimento; ela desempenha um papel fundamental na formação integral dos indivíduos, contribuindo para a construção de sociedades mais justas e para o fortalecimento do respeito às diferentes formas de diversidade humana. (Olivati, Leite, 2019).

Sassaki (2010) aponta que a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo de transformação social, em que todos os indivíduos, independentemente de suas condições, possuem o direito de participar plenamente de todas as dimensões da vida coletiva. Nesse sentido, a inclusão não se limita à presença física em espaços educativos, mas envolve a criação de ambientes que promovam efetivamente a participação, a valorização das diferenças e a equidade de oportunidades. Nas palavras do autor:

> A inclusão social é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (Sassaki, 2010, p. 42).

Esse entendimento amplia a noção de inclusão para além do contexto educacional, alcançando também dimensões culturais, políticas e econômicas. No âmbito escolar, Sassaki (2010) destaca que uma escola inclusiva deve possibilitar a participação plena de todos, reconhecendo e valorizando a diversidade como elemento essencial para a aprendizagem coletiva. Nesse sentido, a inclusão não se limita à presença física dos estudantes, mas envolve a criação de condições contextuais, que favoreçam sua efetiva participação e desenvolvimento.

Booth e Ainscow (2002) desenvolveram o *Index for Inclusion,* obra na qual os autores trazem conceitos-chave sobre a temática e reforçavam a ideia de que a inclusão é um processo contínuo de reconhecimento e remoção de "barreiras" que dificultam o aprendizado e a participação plena dos estudantes. Para eles, a construção de culturas, políticas e práticas escolares inclusivas é fundamental para promover pertencimento, equidade e valorização das diferenças. Os teóricos partiram da compreensão de que a inclusão é um movimento bidirecional, que tanto possibilita ampliar a participação dos estudantes nos currículos, nas comunidades locais e na sociedade; como reduz sua exclusão nesses espaços e atividades.

Glat e Pletsch (2012) corroboram essa perspectiva ao ressaltarem que a inclusão deve ser compreendida como uma prática pedagógica comprometida com o direito de todos à educação de qualidade, o que envolve políticas consistentes de formação docente, gestão democrática e reorganização curricular.

Mendes (2019) analisa criticamente a radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil, alertando que a política não pode se limitar à garantia da matrícula (acesso formal) sem que ocorram transformações reais nas estruturas pedagógicas e nas atitudes dos profissionais. A autora argumenta que, para superar um modelo de inclusão meramente abstrato, é necessário adotar respostas metodológicas concretas. Nesse sentido, destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como um parâmetro para planejar ambientes, materiais e estratégias que sejam acessíveis a todos os estudantes desde a sua concepção, reduzindo a necessidade de diferenciações ou adaptações curriculares individuais. Conforme discutido por Mendes (2019), essa

mudança de paradigma exige abandonar discursos abstratos e implementar respostas pedagógicas concretas que reconfigurem o ecossistema educacional para acolher a diversidade.

Nesse sentido, o ambiente escolar vai além do desenvolvimento cognitivo e intelectual, configurando-se também como espaço de socialização e exercício da cidadania. É por meio dessa vivência que a escola exerce influência direta na construção da identidade e da personalidade dos indivíduos, como pode ser observado no Quadro 4.

A análise do quadro indica que diversidade e inclusão no contexto educacional não podem ser tratadas apenas como conceitos teóricos, mas sim como compromissos éticos e sociais fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, promover a educação inclusiva requer práticas constantes de reflexão e ação, pautadas na valorização das diferenças e no reconhecimento das potencialidades de cada estudante.

Quadro 4 – Aspectos Intelectivos para o Processo Educacional de Diversidade e Inclusão

Aspectos	Descrição
Diversidade como enriquecimento	Abrange múltiplas dimensões como raça, etnia, gênero, orientação sexual, condições físicas e cognitivas, além de contextos socioeconômicos. No espaço escolar, essas diferenças ampliam a aprendizagem ao expor os alunos a distintas perspectivas, favorecendo a empatia e a compreensão das complexidades sociais e culturais.
Inclusão como objeto central	Consiste em garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características, tenham acesso equitativo às oportunidades educacionais. Isso envolve criar um ambiente no qual cada aluno se sinta pertencente, valorizado e capaz de participar plenamente. Para isso, são necessárias políticas institucionais, práticas pedagógicas e estruturas de apoio.
Barreiras a inclusão	A inclusão ainda enfrenta obstáculos como preconceitos, estigmas, barreiras arquitetônicas e atitudinais, além da falta de recursos e de currículos atualizados. Superar essas barreiras requer formação docente, práticas pedagógicas inclusivas e adequação dos espaços físicos.
Adaptações Pedagógicas	Cada estudante possui formas singulares de aprender, exigindo estratégias de ensino diferenciadas. Professores comprometidos com a

	inclusão adotam metodologias flexíveis, utilizando recursos como tecnologias assistivas, materiais acessíveis e práticas adaptadas aos diferentes ritmos e necessidades.
Diálogo e sensibilização	Estimular o diálogo aberto e a sensibilização entre alunos e professores é essencial para que a diversidade seja tratada de forma construtiva. Essa prática fortalece o respeito mútuo, amplia a compreensão de diferentes realidades e favorece a troca de experiências.
Empoderamento Estudantil	A inclusão se fortalece quando os alunos são protagonistas na defesa da diversidade. Projetos de conscientização, atividades de liderança, grupos de apoio e espaços de participação ativa contribuem para a formação de uma cultura escolar inclusiva.
Desafios permanentes	A promoção da diversidade e inclusão é um processo contínuo, que exige revisão constante de políticas, atualização das práticas pedagógicas e adaptação às transformações sociais, respondendo às novas demandas dos estudantes.
Benefícios sociais	Uma escola que valoriza a diversidade prepara os alunos para viver em uma sociedade plural e multicultural. Esse processo forma cidadãos mais conscientes, solidários e colaborativos, além de contribuir para romper ciclos históricos de desigualdade e exclusão.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

As ideias de Sassaki (2005) encontram respaldo em perspectivas internacionais. Conforme a Declaração de Salamanca da UNESCO (1994), a inclusão implica que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, devem ter oportunidades de aprendizagem em escolas regulares, que precisam se organizar para atender à diversidade. Nesse documento, a inclusão é considerada tanto um direito humano quanto uma responsabilidade ética e política dos sistemas educacionais.

Silva, Gesser e Nuernberg (2019) enfatiza que compreender as singularidades, sobretudo de estudantes com deficiência, é essencial para garantir efetivamente o direito à educação. De modo complementar, a UNESCO (2022) aponta que a inclusão é um processo contínuo, que exige políticas institucionais consistentes recursos pedagógicos adequados e formação docente permanente. Dessa forma, a inclusão educacional vai além de um ideal, configurando-se como uma prática social e pedagógica capaz de fortalecer a cidadania e formar sujeitos críticos e participativos na construção de um futuro coletivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) deixa evidente princípios que se constituem o cerne da inclusão, tais como:

> [...] princípio político, a inclusão é enfatizada pela sua abrangência a diferentes grupos excluídos, o que a torna um processo social que busca favorecer parcela da população, geralmente desfavorecida, social e economicamente. Na economia, esse discurso é meio para diminuir as diferenças originadas pelo poder econômico de cada grupo social. De acordo com o Plano Nacional de Educação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, capítulo V da Educação Especial, artigo 58, define Educação Especial como "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". Subentende-se que nesse "todas" estejam incluídos os educandos com necessidades educacionais especiais ou, mais especificamente, às pessoas com deficiências ou altas habilidades (BRASIL, 1996, art. 58).

A LDB prevê que a educação deve ser inclusiva, reconhecendo e valorizando a diversidade presente no corpo estudantil. Ao analisar esse cenário nacional, Mendes (2019) enfatiza que a inclusão escolar não se resume à mera colocação ou garantia de matrículas de alunos com deficiência em instituições regulares. Para a autora, sob a bandeira da inclusão, muitas vezes camuflam-se práticas distintas que geram um consenso apenas aparente, sendo indispensável reconfigurar de maneira concreta os serviços e as condições escolares para que o acesso se estenda efetivamente ao currículo e à aprendizagem. Nesse contexto, Cunha (2011) reforça que uma escola inclusiva precisa ajustar seus processos de ensino-aprendizagem, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Dessa forma, a educação deixa de se limitar à transmissão de conteúdos, passando a promover valores e experiências que acompanham o indivíduo ao longo de sua trajetória, contribuindo decisivamente para a formação integral.

Assim, diversidade e inclusão se apresentam como conceitos interdependentes, conforme observa Ambrosetti (1999, p.92), ao afirmar que:

> Trabalhar com a diversidade não é, portanto, "ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade". Pelo contrário, esse trabalho envolve o favorecimento do diálogo. Neste sentido, constitui imperativo "dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade (Ambrosetti, 1999, p. 92).

Trabalhar com a diversidade vai além da simples aceitação das diferenças; envolve reconhecer a singularidade de cada indivíduo e valorizar a riqueza que essas particularidades trazem para a vida coletiva. É necessário criar condições para que pessoas com diferentes origens, experiências, culturas e perspectivas possam interagir,

dialogar e aprender mutuamente. Não se busca minimizar ou ignorar essas diferenças, mas integrá-las de forma a construir um ambiente mais inclusivo, estimulante e significativo.

Promover a diversidade significa também garantir que cada pessoa tenha espaço para se expressar e participar ativamente da construção do conhecimento. Ideias, opiniões e experiências devem ser ouvidas e respeitadas, contribuindo para o enriquecimento do aprendizado coletivo. Nesse processo, o diálogo assume papel central, pois possibilita compreender as experiências alheias, cultivar empatia e fortalecer relações baseadas no respeito e na cooperação.

A cooperação e a solidariedade são complementares à promoção de ambientes diversos. Trabalhar com pessoas que apresentam diferentes perspectivas ajuda a desenvolver soluções mais criativas e abrangentes para os desafios encontrados. A solidariedade, por sua vez, reforça o apoio mútuo, a coesão do grupo e o sentimento de pertencimento, tornando a coletividade mais resiliente e integrada.

A análise apresentada por Briant e Olivier (2012), ao enfatizar os desafios enfrentados pelos professores diante da inclusão, oferece contribuições relevantes, mas também merece uma leitura crítica. É importante não restringir a responsabilidade pela inclusão apenas ao docente em sala de aula. A efetivação desse processo depende de um ecossistema mais amplo, que envolve a formação de todos os profissionais da educação, não apenas professores, mas também gestores, coordenadores, técnicos administrativos e funcionários de apoio. Além disso, a gestão escolar e universitária, assim como as políticas públicas, desempenha papel decisivo ao garantir condições institucionais, recursos adequados e práticas de gestão inclusivas. Dessa forma, a inclusão deve ser compreendida como um compromisso coletivo, e não como um encargo individualizado sobre o professor.

Portanto, a diversidade não se resume à tolerância; exige acolhimento ativo, participação plena, diálogo constante e colaboração efetiva. Quando esses princípios são incorporados, a diversidade torna-se um motor de crescimento, aprendizado e desenvolvimento coletivo. Nesse contexto, o papel do professor se mostra fundamental, demandando formação específica e qualificada para atender a essas demandas, como destacam Briant e Oliver (2012, p.142):

> A necessidade de formação dos professores para educação inclusiva e a falta de preparo para assumir a responsabilidade de promover a aprendizagem e participação de alunos com necessidade educacionais especiais, já foi estudada por diversos autores (...) Tais autores, constataram as dificuldades e falta de

> preparo dos professores para promover a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e enfatizaram a necessidade da formação continuada para atender à diversidade das experiências e demandas dos estudantes em sala de aula. Na prática, encontramos ainda professores despreparados para essa realidade e com falta de uma rede de apoio para desenvolver o seu trabalho com qualidade (Briant; Oliver; 2012, p. 142).

Compreender a diversidade no espectro autista exige perceber que a inclusão vai além de simples adaptações funcionais. Trata-se de construir ambientes universitários capazes de acolher as singularidades, garantindo que os estudantes possam ser respeitados e desenvolver plenamente suas potencialidades. Segundo Mendes (2019), a construção de uma escola para todos assume o estatuto de justiça social, de modo que a participação efetiva de alunos com deficiência não deve ser tratada como uma concessão benevolente, mas sim como a garantia de um direito inalienável. Dessa forma, promover a diversidade e a inclusão de pessoas com autismo nas universidades não se configura apenas como uma demanda acadêmica, mas como um compromisso social e político, necessário à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O engajamento com a inclusão no ensino superior também dialoga diretamente com a ODS da Agenda 2030 da ONU. Entre eles, destaca-se o ODS 4, que busca garantir educação de qualidade, equitativa e inclusiva em todos os níveis. As metas do ODS 10, relacionadas à redução das desigualdades, e do ODS 5, voltadas à promoção da igualdade de gênero, reforçam a necessidade de políticas interseccionais que considerem os múltiplos fatores que influenciam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e TEA nas universidades (BRASIL, 2023).

A análise dos dados do Censo Escolar da Educação Básica permite compreender que o sistema educacional brasileiro atravessa um processo consistente de ampliação do acesso e inclusão de estudantes com TEA. Esse cenário é evidenciado tanto pelo crescimento expressivo das matrículas quanto pela predominância da inserção em classes comuns, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96).

3 CENÁRIO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO E INCLUSÃO

Este capítulo apresenta um diagnóstico do cenário universitário brasileiro frente ao aumento exponencial das matrículas de estudantes com TEA. A partir de uma análise comparativa entre os dados do Censo da Educação Básica e do Censo Demográfico, evidencia-se a iminência de um fluxo crescente de estudantes neurodivergentes que acessam o ensino superior, demandando novas posturas institucionais. Para além dos números, discute-se o impacto do ambiente acadêmico na saúde mental desses graduandos, abordando os riscos de adoecimento e o caráter contraditório de uma inclusão que, por vezes, garante o acesso, mas falha na permanência.

Por fim, examina-se o conceito de 'Adaptações Razoáveis' e a aplicabilidade das políticas institucionais no enfrentamento das barreiras cotidianas. Propõe-se uma síntese crítica que transite da retórica da inclusão para a efetivação de práticas que assegurem a dignidade e a plena integralização acadêmica do estudante autista."

3.1 Censo escolar da educação básica: a iminência de estudantes com TEA no ensino superior

O Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2024), em formato de resumo técnico é uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sua principal finalidade é exibir o cenário desse nível de ensino no País, por meio de pesquisa estatística em série histórica, o que permite apontar tendências.

Realizado “[...] em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, escolas públicas e privadas de todo o País” (BRASIL, 2024, p. 12), possibilita um quadro detalhado sobre a oferta e atendimento do sistema educacional, considerando os seguintes tópicos: matrículas, docentes, gestores e escolas, distribuídos nas várias etapas da educação básica, dentre elas: a educação infantil, o ensino fundamental ano iniciais e finais, o ensino médio, a educação profissional e por fim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As informações disponibilizadas pelo Censo Escolar “[...] subsidiam a operacionalização de políticas públicas, programas governamentais e ações setoriais nas três esferas de governo” (BRASIL, 2024, p. 12).

E é nesse sentido que os dados do Censo Escolar colaboram com o entendimento sobre o fluxo de estudantes com TEA no processo de escolarização.

O Censo Escolar (BRASIL, 2024) e o Ministério da Educação (MEC, 2025) indicaram haver um aumento expressivo nas matrículas de estudantes com TEA na educação básica. Entre 2023 e 2024, o número passou de 636.202 para 918.877, o que representa um incremento de 44,4% (MEC, 2025).

O crescimento das matrículas da educação especial pode ser observado de forma detalhada, quando analisada a sua distribuição ao longo das diferentes etapas de ensino. Conforme apresentado na Figura 3, os dados do Censo Escolar evidenciam uma expansão contínua entre 2021 e 2025, com aumento em praticamente todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2025).

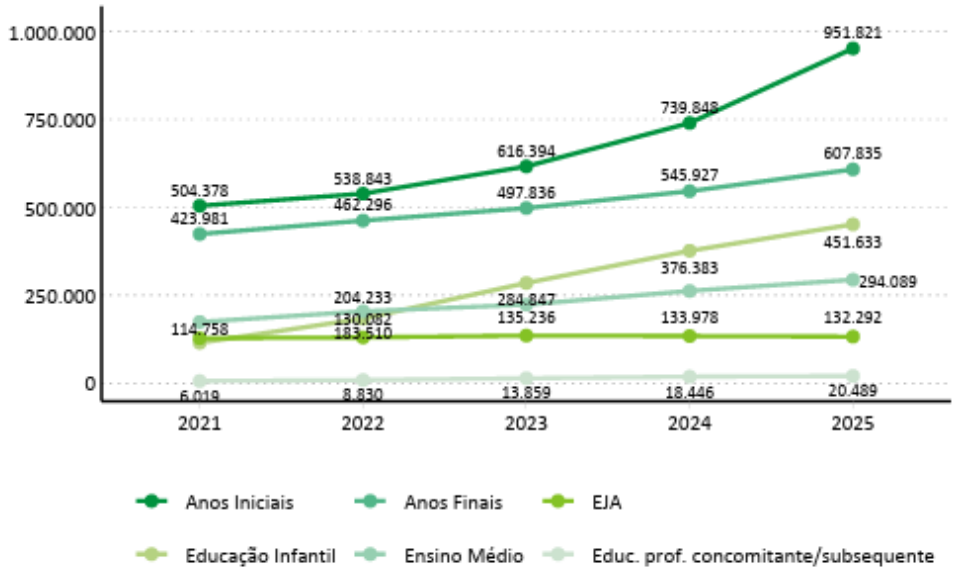
Destaca-se, nesse cenário, o crescimento expressivo na educação infantil, indicando uma ampliação do acesso cada vez mais precoce ao sistema educacional. Esse movimento sugere avanços nas políticas de inclusão e no diagnóstico antecipado, permitindo que estudantes com TEA ingressem na escola em idades mais iniciais, o que pode impactar positivamente seus processos de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da trajetória escolar.

Por outro lado, embora o ensino médio também apresente crescimento no número de matrículas, sua participação relativa permanece inferior à observada no ensino fundamental, o que indica possíveis desafios na continuidade do percurso escolar. Essa redução proporcional nas etapas finais da educação básica aponta para a necessidade de maior atenção às condições de permanência e progressão desses estudantes ao longo do sistema educacional.

Além do crescimento no número de matrículas, os dados do Censo Escolar também permitem analisar como esses estudantes estão inseridos nas dinâmicas educacionais, especialmente no que se refere à inclusão em classes comuns. Conforme ilustrado na Figura 3, observa-se que o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) ou altas habilidades matriculados em classes comuns apresenta crescimento progressivo ao longo do período analisado, mantendo-se acima de 90% na maioria das etapas da educação básica (BRASIL, 2025).

Esse dado indica a consolidação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, ao evidenciar que o acesso desses estudantes não ocorre predominantemente em espaços segregados, mas, sim, em ambientes regulares de ensino. Destaca-se, nesse contexto, o ensino médio, que apresenta os maiores percentuais de inclusão em classes comuns, aproximando-se de níveis praticamente universais.

Figura 3 – Número de matriculadas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino- Brasil- 2021-2025



Fonte: elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2025, p. 52).

No entanto, ainda que os índices de inclusão sejam elevados, é importante considerar que a presença em classes comuns não garante, por si só, condições efetivas de aprendizagem e permanência. A análise dos dados evidencia a ampliação do acesso, mas não permite, isoladamente, avaliar a qualidade das experiências educacionais, o que reforça a necessidade de investigações que considerem aspectos relacionados à mediação pedagógica, à acessibilidade comunicacional e ao suporte institucional.

Destaca-se, nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja Meta 4 estabelece a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014). Essa diretriz orienta a ampliação das políticas de educação inclusiva no país, refletindo-se diretamente nos dados mais recentes do Censo Escolar.

Conforme ilustrado na Figura 4, observa-se que o percentual de matrículas de alunos da educação especial incluídos em classes comuns apresentou crescimento contínuo ao longo dos anos. Em 2021, esse percentual correspondia a 93,5%, alcançando 96% em 2025, o que evidencia a consolidação das políticas de inclusão escolar (Brasil, 2025).

Figura 4 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino- Brasil- 2021- 2025

Indicadores de Acesso à Educação por Etapa e Modalidade (2021–2025)

Etapa / Modalidade de Ensino	2021	2022	2023	2024	2025
Educação Infantil	93,1%	95,2%	96,6%	97,4%	97,3%
Ensino Fundamental	90,5%	91,4%	92,1%	91,3%	94,0%
Ensino Médio	99,4%	99,5%	99,5%	99,5%	99,4%
Educ. Prof. Concomitante/Subsequente	99,5%	99,7%	98,2%	99,8%	99,0%
EJA	53,8%	55,1%	57,6%	58,4%	60,0%

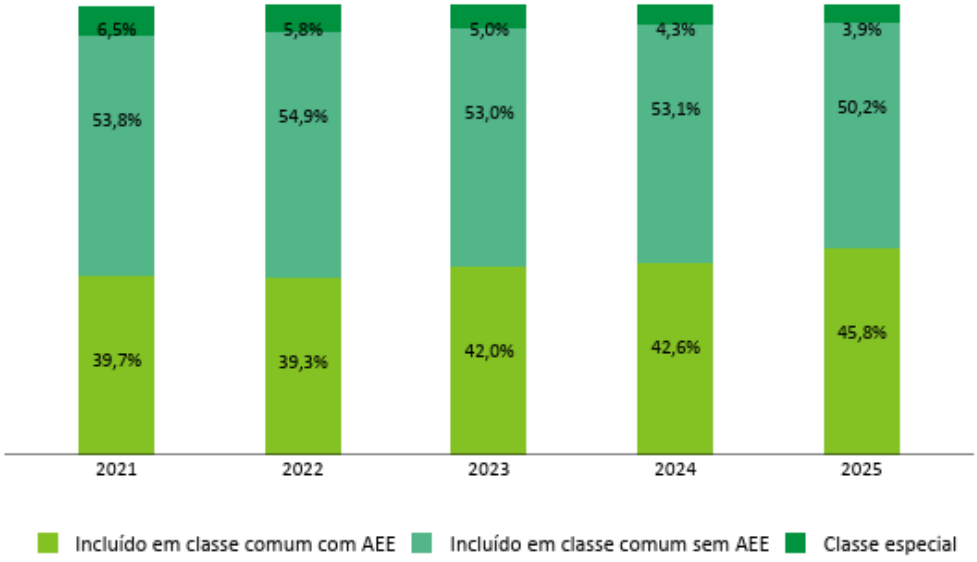
Fonte: elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2025, p. 52).

Além disso, verifica-se um aumento no percentual de estudantes incluídos em classes comuns que também têm acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme mostra a figura 5, passando de 39,7% em 2021 para 45,8% em 2025. Esse dado indica não apenas a ampliação do acesso, mas também avanços na oferta de suporte pedagógico especializado, elemento fundamental para a permanência e o desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

Para além da análise por etapas de ensino e das taxas de inclusão, o Censo Escolar também permite observar diferenças na organização da educação especial conforme a dependência administrativa das instituições. Conforme apresentado na Figura 6, os dados indicam que, embora a inclusão em classes comuns seja predominante no sistema educacional brasileiro, há variações relevantes entre as redes pública e privada (BRASIL, 2025).

Observa-se que as redes públicas, especialmente as redes municipais e estaduais, concentram a maior parte das matrículas da educação especial em classes comuns, evidenciando maior adesão às políticas de inclusão escolar. Em contrapartida, a rede privada apresenta uma proporção relativamente menor de estudantes incluídos em classes comuns, com presença mais significativa de matrículas em classes especiais quando comparada às redes públicas.

Figura 5 – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado) ou classes especiais exclusivas- Brasil- 2021-2025



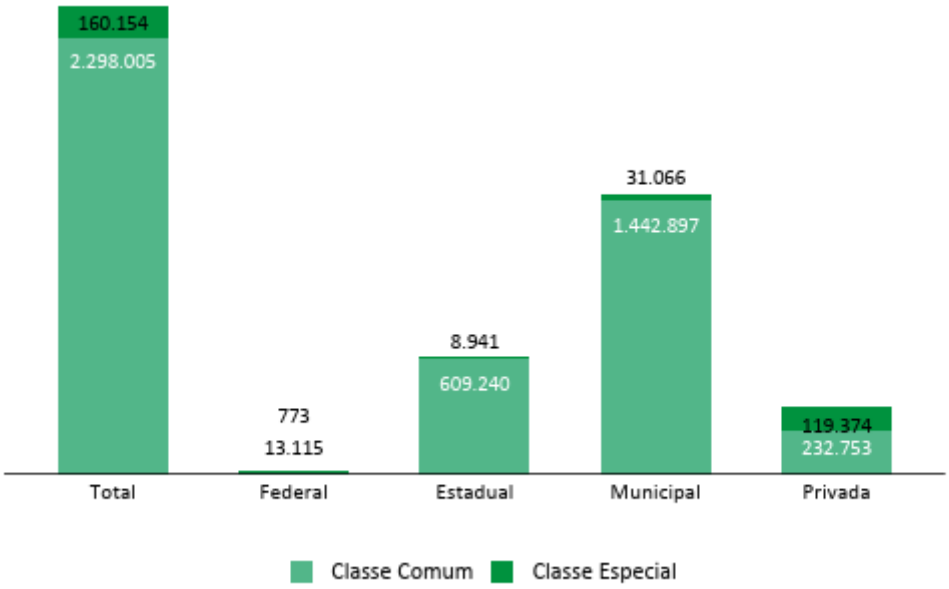
Fonte: elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2025, p. 53)

Essa diferença revela que a implementação da educação inclusiva não ocorre de maneira homogênea entre os diferentes segmentos do sistema educacional. No caso das instituições privadas, os dados sugerem a existência de desafios específicos relacionados à organização das práticas inclusivas, à disponibilização de suporte pedagógico e à estruturação de estratégias de acessibilidade.

Diante do cenário apresentado torna-se particularmente relevante para a presente pesquisa, uma vez que evidencia que a inclusão de estudantes com TEA no ensino privado demanda atenção específica. Assim, os dados do Censo Escolar não apenas descrevem a distribuição das matrículas, mas também apontam para desigualdades estruturais que podem impactar diretamente as condições de acesso, permanência e participação desses estudantes ao longo de sua trajetória educacional.

A análise dos dados do Censo Escolar da Educação Básica permite compreender que o sistema educacional brasileiro vem passando por um processo consistente de ampliação do acesso e da inclusão de estudantes com TEA, evidenciado tanto pelo crescimento expressivo das matrículas quanto pela predominância da inserção em classes comuns. Ao mesmo tempo, a distribuição dessas matrículas ao longo das etapas de ensino e as diferenças observadas entre as redes pública e privada indicam que a permanência e a progressão escolar ainda se configuram como desafios estruturais, especialmente nas etapas finais da educação básica.

Figura 6 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa- Brasil- 2025

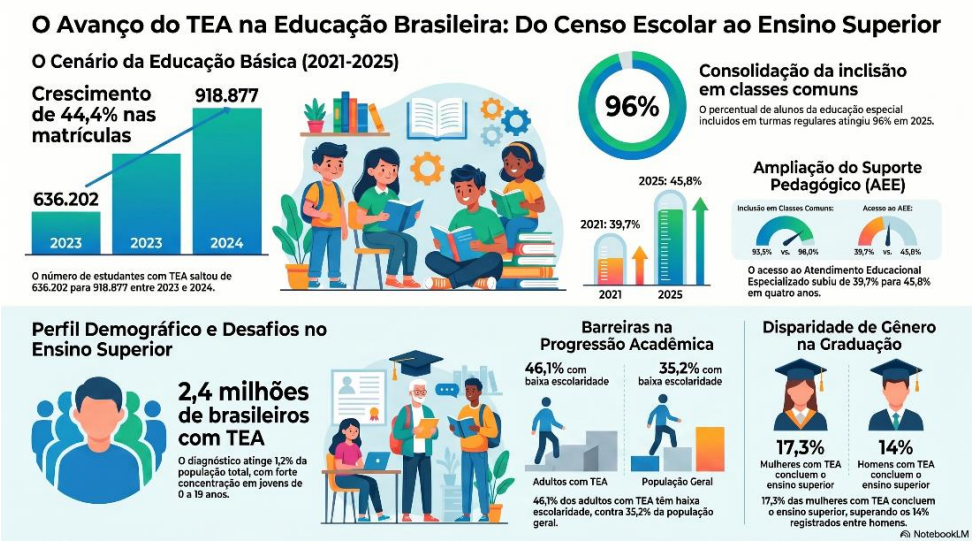


Fonte: elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2025, p. 54).

Embora o Censo Escolar não possibilite o acompanhamento individual das trajetórias educacionais, seus dados permitem inferir uma tendência de ampliação do fluxo de estudantes com TEA em direção ao ensino superior. Tal movimento, no entanto, não pode ser compreendido apenas a partir das estatísticas educacionais, sendo necessário considerar também a dimensão demográfica desse fenômeno. Nesse intuito recorreu-se aos dados do Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a fim de compreender a presença de indivíduos com TEA na população brasileira e sua possível inserção nos níveis mais avançados de escolarização.

A fim de ilustrar a complexidade desse panorama, que interliga a evolução da educação básica, os dados demográficos e os desafios de progressão acadêmica por gênero, os principais indicadores diagnósticos discutidos nesta seção encontram-se sintetizados no Infográfico a seguir. Tal movimento estatístico, no entanto, não pode ser compreendido apenas a partir das variáveis educacionais, mas também por meio da articulação com a dimensão demográfica desse fenômeno, obtida com dados do Censo Demográfico.

Figura 7 – O avanço de TEA na educação brasileira: o censo ao ensino superior



Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base em dados do INEP (2024; 2025), MEC (2025) e IBGE via NotebookLM.

3.2 Censo demográfico: evidências de indivíduos com TEA no ensino superior

O Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e divulgado em 2025, constitui a principal fonte de dados sobre a população brasileira, oferecendo informações abrangentes sobre características sociais, econômicas e educacionais em escala nacional (IBGE, 2025). A divulgação dos resultados ocorre de forma gradual devido à complexidade metodológica envolvida na coleta, tratamento, validação e sistematização dos dados, que exigem rigor estatístico e abrangem milhões de domicílios em todo o território nacional.

Diferentemente do Censo Escolar, que se concentra no sistema educacional, o Censo Demográfico permite compreender a presença de pessoas TEA na população em geral, ampliando a análise para além das matrículas e alcançando a dimensão social do fenômeno. Um dos avanços mais significativos desta edição foi a inclusão de um quesito específico no questionário que possibilitou a identificação de pessoas com TEA na população brasileira, a partir da autodeclaração do informante no domicílio.

Tal inovação responde a um imperativo legal estabelecido pela Lei nº. 13.861/2019, que atualizou a Lei nº. 7.853/1989. Essa alteração normativa determinou a obrigatoriedade de se considerar as especificidades do transtorno nos levantamentos censitários nacionais, garantindo, assim, o respaldo jurídico necessário para a produção de estatísticas oficiais sobre essa população (Brasil, 2019).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), na 11ª Revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-11), o TEA é definido da seguinte forma:

> Transtorno do espectro autista é caracterizado por déficits persistentes na habilidade de iniciar e manter interações sociais e comunicação social recíprocas, e por uma gama de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis, que são claramente atípicos ou excessivos para a idade e o contexto sociocultural do indivíduo. O início do transtorno ocorre durante o período do desenvolvimento, tipicamente na primeira infância, mas os sintomas podem não se manifestar plenamente até mais tarde, quando as demandas sociais excedem as capacidades limitadas. Os déficits são suficientemente graves para causar comprometimento na funcionalidade pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional ou outras áreas importantes da funcionalidade, e são, geralmente, uma característica generalizada da funcionalidade do indivíduo, observável em todas as situações, embora possam variar conforme o contexto social, educacional ou outro. Os indivíduos ao longo do espectro exibem toda uma gama de funcionalidade intelectual e habilidades de linguagem (OMS, 2018).

Essa definição técnica da CID-11 ressalta a natureza multifacetada do espectro, o que impõe desafios significativos para a sua mensuração em larga escala. No cenário brasileiro, a tentativa de quantificar essa população revelou o distanciamento entre o rigor do diagnóstico clínico e a necessidade de operacionalização de políticas públicas de contagem populacional. Portanto, transpor a subjetividade do transtorno para um instrumento estatístico exigiu escolhas metodológicas específicas.

A inclusão de indicadores sobre o autismo no Censo (2022) enfrentou barreiras inerentes à própria complexidade do espectro, que dificilmente seria sintetizada num bloco restrito de perguntas. Considerando que o Censo tem como finalidade a produção de dados demográficos e não o diagnóstico clínico que é uma prerrogativa de profissionais de saúde, a metodologia foi ajustada para focar na existência de um diagnóstico formal já realizado. Esta decisão estratégica visou contornar a impossibilidade de medir níveis de suporte ou nuances do TEA através de um questionário de autodeclaração, resultando numa pergunta direta sobre a confirmação médica anterior para todos os residentes do domicílio.

Os dados revelam que o Brasil possui aproximadamente 2,4 milhões de pessoas com TEA, o que corresponde a cerca de 1,2% da população (IBGE, 2025). Esse resultado representa um marco importante para a produção de conhecimento sobre o tema, uma vez que, até então, não havia dados oficiais de abrangência nacional que permitissem dimensionar essa população de forma sistemática.

A disponibilização dessas informações amplia significativamente as possibilidades de análise sobre a inclusão social e educacional de pessoas com TEA, especialmente no que se refere ao acesso aos diferentes níveis de ensino. No contexto desta pesquisa, esses dados são fundamentais para compreender que a presença de estudantes com TEA no ensino superior não constitui um fenômeno isolado, mas está inserida em um movimento mais amplo, relacionado ao crescimento dessa população e à ampliação do acesso à educação básica observada nos dados do Censo Escolar.

Além disso, a incorporação do TEA no Censo Demográfico pode ser compreendida como resultado de um conjunto de transformações sociais, políticas e institucionais. Entre os principais fatores que contribuem para esse movimento, destacam-se: o avanço das políticas públicas voltadas à inclusão e aos direitos das pessoas com deficiência; a maior visibilidade social do autismo, impulsionada por movimentos sociais, organizações da sociedade civil e produção científica; a necessidade de produção de dados oficiais que subsidiem a formulação e avaliação de políticas públicas; o aumento da demanda por planejamento estatal nas áreas de saúde, educação e assistência social; a ampliação do debate sobre diversidade e neurodiversidade no contexto contemporâneo.

Dessa forma, os dados do IBGE não apenas quantificam a população com TEA, mas também refletem um processo mais amplo de reconhecimento social e institucional dessa condição, contribuindo para a construção de políticas mais direcionadas e para o fortalecimento de estratégias de inclusão nos diferentes níveis educacionais.

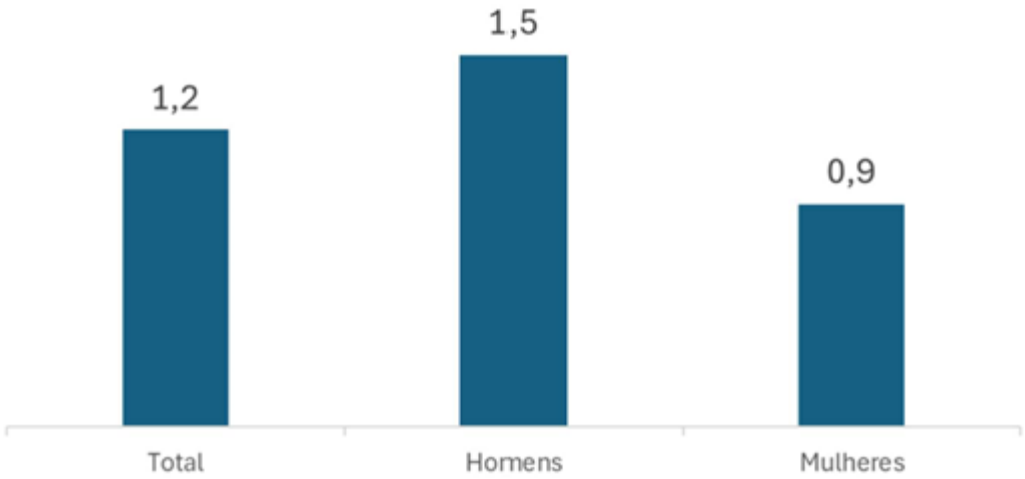
Na sequência encontram-se os dados extraídos do Censo de 2022 (IBGE, 2025) referentes aos tópicos que propiciam discussão com a temática desse estudo. Dentre eles:

- Figura 7 – Percentual de pessoas com diagnóstico de autismo, por sexo (%) – Brasil, 2022.
- Figura 8 – Percentual de pessoas com diagnóstico de autismo, por sexo e grupos de idade (%) – Brasil, 2022.
- Figura 9 – Distribuição percentual dos estudantes de 6 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo o sexo e a existência de diagnóstico de autismo (%) – Brasil, 2022.
- Figura 10 – Taxa de escolarização das pessoas de 6 anos ou mais de idade, por sexo e grupos de idade e existência de diagnóstico de autismo – Brasil, 2022.

- Figura 11 – Distribuição percentual de pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo a existência de diagnóstico de autismo (%) – Brasil, 2022.

Como podemos observar a figura 7, os resultados revelam uma prevalência nacional de diagnóstico declarada de 1,5% entre homens e 0,9% entre mulheres.

Figura 8 – Percentual de pessoas com diagnóstico de autismo, por sexo (%) – Brasil – 2022



Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2022. Nota: Resultados preliminares da amostra estimados a partir de Áreas de Ponderação preliminares.

Observa-se uma concentração significativa nos estratos mais jovens, com ápice na faixa de 5 a 9 anos, onde a incidência atinge 2,6% da população geral e 3,8% da população masculina desse grupo etário. Esse perfil demográfico, que totaliza cerca de 1,1 milhão de jovens com TEA entre 0 e 19 anos, corrobora a tese de uma "onda" geracional que em breve pressionará os sistemas de ensino superior (IBGE, 2025).

Embora a predominância masculina seja acentuada na infância e juventude, os dados indicam uma convergência estatística na vida adulta. A partir dos 45 anos, as taxas de diagnóstico tendem a se equivaler entre os sexos, apresentando inclusive uma sutil inversão em faixas específicas (50-54 e 60-69 anos), onde a prevalência feminina supera a masculina em 0,1 ponto percentual. Tais evidências reforçam a necessidade de que as políticas públicas e as instituições de ensino compreendam o autismo não apenas como uma condição infantil, mas como um espectro que exige suportes variados ao longo de todo o ciclo vital.

Figura 9 – Percentual de pessoas com diagnóstico de autismo, por sexo e grupos de idade (%) – Brasil – 2022

Grupos de idade	Percentual de pessoas com diagnóstico de autismo por sexo (%)		
	Total	Sexo	
		Homens	Mulheres
Total	**1,2**	**1,5**	**0,9**
0 a 4 anos	2,1	2,9	1,2
5 a 9 anos	2,6	3,8	1,3
10 a 14 anos	1,9	2,7	1,0
15 a 19 anos	1,3	1,8	0,9
20 a 24 anos	1,0	1,2	0,8
25 a 29 anos	0,9	1,0	0,8
30 a 34 anos	0,9	0,9	0,8
35 a 39 anos	0,9	0,9	0,8
40 a 44 anos	0,8	0,9	0,8
45 a 49 anos	0,9	0,9	0,9
50 a 54 anos	0,9	0,8	0,9
55 a 59 anos	0,9	0,9	0,9
60 a 64 anos	0,9	0,9	1,0
65 a 69 anos	1,0	0,9	1,0
70 anos ou mais de idade	1,0	1,0	1,0

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2022. Nota: Resultados preliminares da amostra estimados a partir de Áreas de Ponderação preliminares.

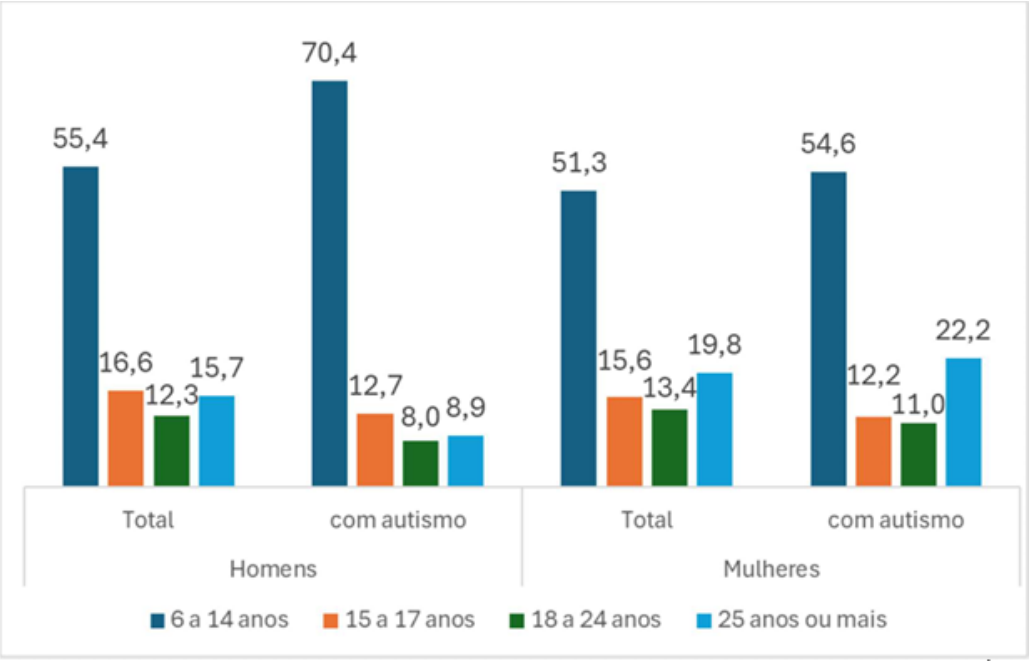
No panorama educacional de 2022, o Brasil registrava aproximadamente 45,7 milhões de estudantes com idade igual ou superior a seis anos. Dentro desse universo, cerca de 760,8 mil indivíduos foram identificados com diagnóstico de autismo, o que representa uma prevalência de 1,7% sobre o total de estudantes (IBGE, 2025). É relevante notar que este índice supera a média de diagnósticos na população geral, fixada em 1,2%, reforçando a tendência de maior detecção do transtorno entre as coortes mais jovens e em idade escolar.

A análise da distribuição etária revela uma concentração expressiva no ensino fundamental. O grupo de 6 a 14 anos abrigava a maior parcela de estudantes diagnosticados: 70,4% do contingente masculino e 54,6% do feminino com TEA situavam-se nesta faixa. Em termos comparativos, essa concentração é superior à observada na população estudantil geral, onde os índices são de 55,4% para homens e 51,3% para mulheres. Tal disparidade sugere que, no espectro autista, a etapa inicial da educação básica retém uma proporção relativa maior de matrículas do que o sistema de ensino como um todo.

Um ponto de inflexão ocorre nas faixas etárias mais avançadas, onde a tendência de concentração se inverte, com exceção do público feminino com 25 anos ou mais. Neste estrato, as mulheres com autismo representam 22,2% das estudantes diagnosticadas, superando os 19,8% observados na população feminina estudantil geral. Esse dado indica um movimento de continuidade ou retorno aos estudos na idade adulta, seja por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou do ingresso no Ensino Superior.

Por fim, as desigualdades de gênero manifestam-se de forma distinta ao longo da trajetória escolar. Na faixa de 6 a 14 anos, a participação masculina entre estudantes com autismo supera a feminina em 15,7 pontos percentuais, uma diferença significativamente superior à encontrada no total de estudantes dessa idade, 4,2 pontos percentuais. Inversamente, no grupo com 25 anos ou mais, a presença feminina com TEA supera a masculina em 13,3 pontos percentuais, uma proporção 2,5 vezes maior. Enquanto na população estudantil geral essa diferença de gênero é de apenas 4,0 pontos percentuais, entre os autistas ela se intensifica, sugerindo dinâmicas de diagnóstico e permanência escolar diferenciadas entre homens e mulheres ao longo da vida adulta.

Figura 10 – Distribuição percentual dos Estudantes de 6 anos ou mais de idade por grupos de idade, segundo o sexo e a existência de diagnóstico de autismo (%) - Brasil – 2022



Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2022. Nota: Resultados preliminares da amostra estimados a partir de Áreas de Ponderação preliminares.

Os indicadores de acesso à educação revelam que a taxa de escolarização entre indivíduos com autismo (36,9%) é substancialmente mais elevada do que a média

registrada na população geral (24,3%). Essa disparidade é acentuada no segmento masculino, no qual 44,2% das pessoas com diagnóstico de TEA encontram-se no sistema de ensino, em contraste com os 24,7% observados no total de homens (IBGE, 2025).

Tal fenômeno estatístico não indica necessariamente uma maior propensão acadêmica, mas reflete a estrutura etária da população com autismo no Brasil. Há uma concentração predominante de indivíduos em faixas etárias mais jovens, notadamente entre os 6 e 14 ano, período em que a escolarização é obrigatória e as taxas de frequência são naturalmente mais altas. Como este grupo compõe mais da metade do contingente de estudantes com TEA, ele eleva a média geral de escolarização do segmento.

No recorte feminino, a diferença é menos pronunciada, com uma taxa de escolarização de 26,9% entre mulheres com autismo frente a 24,0% no grupo geral. Contudo, a análise por estratos etários revela dados significativos na transição para a vida adulta. Nas faixas de 18 a 24 anos e de 25 anos ou mais, a taxa de escolarização de pessoas com autismo superou a média populacional, registrando 30,4% e 8,3%, respectivamente (em comparação a 27,7% e 6,1% no total). Esse cenário sugere que o público com diagnóstico de TEA tende a prolongar sua trajetória acadêmica ou a buscar a continuidade dos estudos em níveis superiores e na educação de jovens e adultos com maior frequência relativa do que a população sem o diagnóstico.

Figura 11 – Taxa de escolarização das pessoas de 6 anos ou mais de idade, por sexo e grupos de idade e existência de diagnóstico de autismo- Brasil – 2022

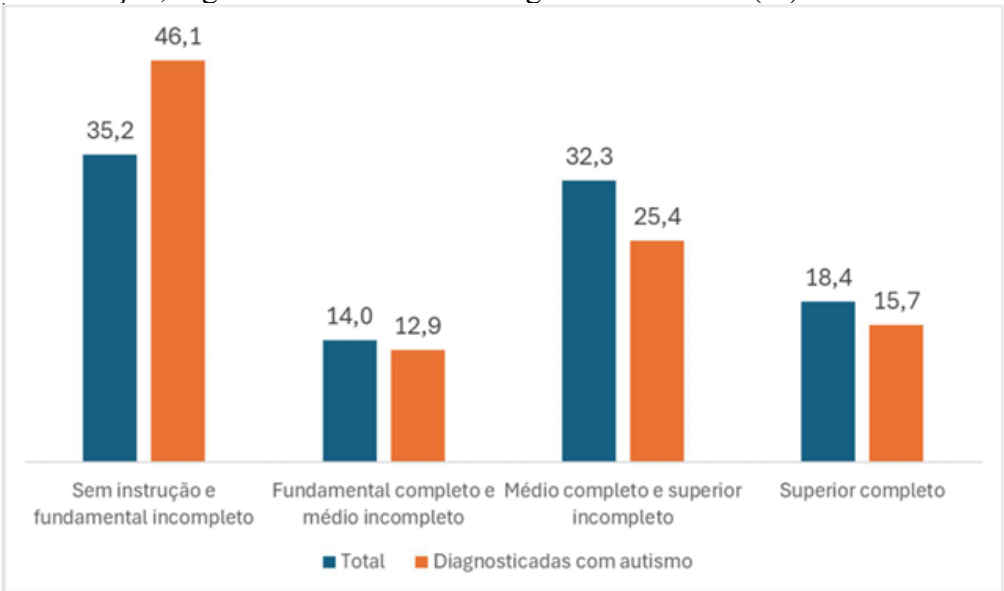
Grupo de idade	Taxa de escolarização das pessoas de 6 anos ou mais de idade por sexo (%)					
	Total			Com diagnóstico de autismo		
	Total	Sexo		Total	Sexo	
		Homens	Mulheres		Homens	Mulheres
Total	**24,3**	**24,7**	**24**	**36,9**	**44,2**	**26,9**
6 a 14 anos	98,3	98,2	98,3	94,4	94,6	93,7
15 a 17 anos	85,3	85,0	85,5	77,3	77,8	76,1
18 a 24 anos	27,7	25,7	29,7	30,4	30,8	29,8
25 anos ou mais	6,1	5,6	6,6	8,3	8,1	8,5

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2022. Nota: Resultados preliminares da amostra estimados a partir de Áreas de Ponderação preliminares.

A análise do nível de instrução entre a população de 25 anos ou mais revela disparidades significativas no percurso acadêmico de pessoas com diagnóstico de autismo em comparação à população geral. Conforme os indicadores do IBGE (2025), observa-se que 46,1% dos indivíduos com TEA situam-se no estrato de baixa escolaridade (sem instrução ou fundamental incompleto), um índice consideravelmente superior aos 35,2% registrados na população total.

Essa assimetria estende-se aos níveis subsequentes de escolarização, onde os percentuais do público com autismo são sistematicamente inferiores à média nacional. É notável a diferença no segmento que compreende o ensino médio completo e o superior incompleto: enquanto 32,3% da população geral alcançou esse patamar, apenas 25,4% das pessoas com diagnóstico de autismo atingiram o mesmo nível. Esses dados sugerem a existência de barreiras de permanência e progressão que dificultam a trajetória desses indivíduos rumo aos níveis mais elevados de ensino, resultando em uma concentração relativa maior nos estágios iniciais de escolarização.

Figura 12 – Distribuição percentual de pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo a existência de diagnóstico autismo (%) - Brasil – 2022



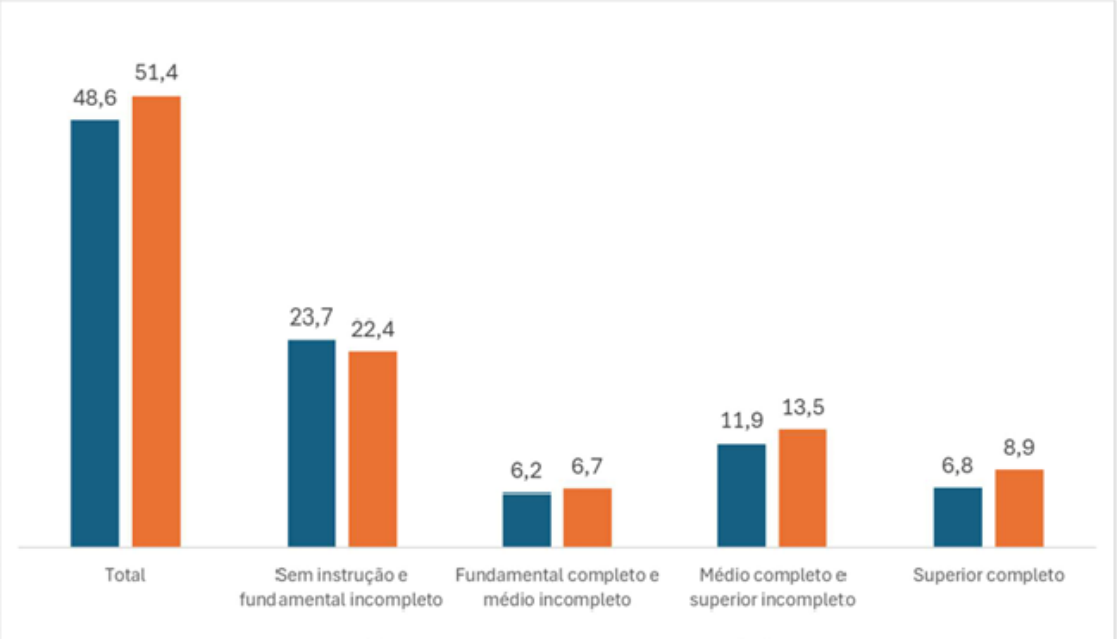
Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2022. Nota: Resultados preliminares da amostra estimados a partir de Áreas de Ponderação preliminares.

A análise estratificada por sexo revela nuances importantes na trajetória educacional da população adulta com autismo (25 anos ou mais). Embora este grupo apresente uma ligeira predominância feminina (51,4%), a distribuição dos níveis de instrução não ocorre de forma paritária entre os gêneros. De acordo com os dados do IBGE (2025), observa-se que o baixo nível de escolaridade é mais acentuado entre os

homens com TEA, dos quais 48,7% possuem apenas o ensino fundamental incompleto ou menos, em comparação a 43,5% das mulheres no mesmo estrato.

Em contrapartida, no que tange aos níveis mais elevados de instrução, o cenário inverte-se em favor do público feminino. Enquanto 17,3% das mulheres com diagnóstico de autismo concluíram o ensino superior, o índice entre os homens é de 14,0%. Essa disparidade de 3,3 pontos percentuais sugere que, apesar das barreiras gerais enfrentadas pelo espectro, as mulheres com diagnóstico declarado de TEA apresentam uma propensão ligeiramente superior de êxito na progressão acadêmica e conclusão da graduação em relação aos seus pares masculinos. Tais evidências são fundamentais para compreender os diferentes perfis de permanência e conclusão no ensino superior, indicando que o gênero atua como um mediador relevante no atendimento aos requisitos dos níveis mais altos de escolarização.

Figura 13 – Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade diagnosticadas com autismo, por sexo e nível de instrução (%) - Brasil – 2022



Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2022. Nota: Resultados preliminares da amostra estimados a partir de Áreas de Ponderação preliminares.

Dessa forma, os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2025) confirmam que, embora o perfil do estudante com autismo ainda esteja fortemente concentrado na educação básica, há um movimento crescente e irreversível de mulheres e homens que alcançam o ensino superior. Contudo, a superação das barreiras de acesso representa apenas o primeiro estágio de um percurso que se revela, muitas vezes, hostil. Se por um lado os indicadores celebram a democratização do ingresso, por outro, silenciam sobre as

condições subjetivas dessa permanência. A discrepância observada nos níveis de instrução e a maior lentidão na progressão acadêmica de adultos com TEA sugerem que a estrutura universitária, em sua configuração atual, pode atuar como um fator de sobrecarga. É sob essa ótica que se torna premente investigar o que ocorre após a matrícula.

Diante desse panorama estatístico, fica evidente que o acesso à universidade é apenas o preâmbulo de um denso percurso adaptativo. Para compreender as razões que tornam essa trajetória hostil, a próxima seção lança luz sobre os fatores cotidianos e subjetivos que tensionam a permanência desses estudantes no ambiente acadêmico.

3.3 Das dificuldades comunicativas ao adoecimento: os desafios do contexto acadêmico ao estudante com TEA

A universidade, ainda que seja um ambiente de formação e profissionalização, frequentemente configura-se como um espaço de sofrimento para muitos estudantes. A infraestrutura social e econômica das instituições de ensino superior pode exigir conciliar os estudos com a subsistência, especialmente para alunos de origem menos privilegiada, o que acarreta sobrecarga e vulnerabilidade à saúde mental. Esse contexto se torna ainda mais desafiador quando somado à pressão financeira e à precariedade nos mecanismos de apoio universitário.

No ambiente acadêmico, especialmente entre estudantes com TEA, são frequentes desafios relacionados à adaptação à vida universitária, às exigências pedagógicas, às interações sociais e às incertezas quanto ao futuro profissional. Esses fatores podem contribuir para o sofrimento psíquico, manifestado por ansiedade, insegurança, desmotivação e frustração (Olivati; Leite, 2019; Gikovate; Féres-Carneiro, 2024).

Nesse contexto, o elevado grau de exigência que caracteriza a rotina universitária pode intensificar tais condições, contribuindo para desequilíbrios na saúde integral dos estudantes e, em situações mais severas, para o desenvolvimento de transtornos como ansiedade e depressão. Conforme apontam Padovini et al. (2014), as pressões acadêmicas associadas às dificuldades de adaptação ao ensino superior configuram-se como importantes gatilhos para o adoecimento emocional.

Além disso, o problema não se restringe às dimensões individuais. Ele abrange fatores sociais e pedagógicos, especialmente no caso de grupos historicamente marginalizados, para os quais o sentimento de não pertencimento e as barreiras culturais

e institucionais intensificam a vulnerabilidade psíquica. O Fonaprace (2011), instância que congrega os pró-reitores de assuntos estudantis das instituições federais de ensino superior no Brasil, evidencia que estudantes em maior vulnerabilidade socioeconômica e identitária enfrentam maiores dificuldades de integração, o que aumenta a probabilidade de sofrimento mental.

Nesse sentido, a universidade, enquanto espaço social historicamente estruturado, também pode atuar como um agente que acentua o sofrimento. Como observam Soares et al. (2021), o ambiente acadêmico, embora voltado à formação, pode produzir tensões emocionais devido à competitividade, às pressões de desempenho e às dificuldades de adaptação ao ensino superior.

Assim, compreender a trajetória de vida de um autista adulto é indispensável para o entendimento do que lhe causa desafios no contexto universitário. Para Nicolaidis et al. (2015) e Mason et al. (2019), adultos no espectro apresentam maior vulnerabilidade a dificuldades no acesso aos serviços de saúde, uma vez que os obstáculos sociais e comunicacionais extrapolam as dificuldades de interação. Essas barreiras incluem limitações na comunicação com profissionais de saúde e na descrição de sintomas, comprometendo a qualidade do atendimento, o acesso aos serviços e, consequentemente, a realização de intervenções oportunas.

À medida que a trajetória de vida de indivíduos com TEA avança da infância para a adolescência, as demandas comunicativas tornam-se mais complexas, sobretudo no que se refere ao uso da linguagem falada em contextos sociais. No ensino médio e na vida adulta, grande parte das interações entre pares ocorre em conversas informais, exigindo habilidades de reciprocidade, compreensão de sinais sociais implícitos e manutenção do diálogo. Contudo, estudos de Cardillo et al. (2021) e La Valle, Plesa-Skwerer e Tager-Flusberg (2020) mostram que adolescentes autistas frequentemente enfrentam dificuldades significativas no domínio da pragmática da linguagem, incluindo interpretar intenções comunicativas, adaptar seu discurso ao contexto e acompanhar fluxos conversacionais mais dinâmicos. Essas dificuldades contribuem para que indivíduos com TEA passem a evitar situações sociais, uma vez que a rejeição por colegas pode favorecer o desenvolvimento de ansiedade social, frequentemente associada à percepção das próprias limitações comunicativas e à pressão para corresponder às expectativas sociais da adolescência (Pickard et al., 2020), ampliando o risco de isolamento na fase adulta.

A relevância em se conhecer a trajetória de vida de um adulto com TEA também perpassa pela identificação de estratégias de compensação social utilizadas para reduzir a

percepção externa dos obstáculos enfrentados em seu cotidiano. Frequentemente denominadas de camuflagem (*camouflaging*) ou *masking,* essas estratégias consistem em mecanismos conscientes ou inconscientes utilizados para ocultar características do espectro e adaptar o comportamento às expectativas sociais, demandando elevado custo cognitivo e emocional (Hull et al., 2017; Hull et al., 2019; Hull et al., 2020). Entretanto, tais estratégias não eliminam os desafios centrais relacionados ao espectro e, quando requeridas para lidar com as dinâmicas exigentes do ambiente universitário, podem não ser suficientes para promover uma adaptação sustentável. Como consequência, podem ampliar a vulnerabilidade emocional, a sobrecarga social e o risco de dificuldades acadêmicas e de adaptação às demandas do ensino superior, favorecendo o adoecimento mental e físico.

Ter um levantamento, mesmo que sucinto, das vivências acadêmicas e sociais do estudante TEA adulto auxilia: professores, tutores, profissionais específicos dos Núcleos que lidam diretamente com os EPAEEs e a gestão; no acolhimento, na escolha de estratégias de apoio adequadas e viáveis, em tomadas de decisão e no desenvolvimento de políticas institucionais, alinhadas a uma concepção de inclusão que reconheça as diferenças como parte constitutiva do processo educativo (Sassaki, 2005; Oliveira; Santiago; Teixeira, 2022).

O ingresso no ensino superior representa um marco significativo no desenvolvimento individual do jovem adulto com TEA, acompanhado por intensas mudanças biológicas, emocionais e sociais. Trata-se de um período repleto de expectativas relacionadas à escolha profissional, à construção de autonomia e a pressões familiares e sociais, elementos que, quando combinados, podem funcionar como importantes fatores de risco para o sofrimento psíquico. Conforme analisado por Jardim e Soares (2023), a vivência de experiências estressoras e a necessidade de adaptação às demandas do ensino superior podem favorecer o surgimento de dificuldades emocionais em universitários, indicando que o início da vida acadêmica constitui um momento particularmente sensível no que se refere à saúde mental.

A capacidade de lidar com a pressão e o estresse característicos da vida universitária está diretamente associada aos processos de regulação emocional. Jardim e Soares (2023) evidenciam que as exigências de adaptação ao ambiente acadêmico podem estar associadas ao surgimento ou agravamento de dificuldades emocionais, interferindo na adaptação e no bem-estar dos estudantes. No caso dos estudantes com TEA, essas vulnerabilidades tendem a se intensificar. A dificuldade em processar e regular estímulos

emocionais e sensoriais em ambientes socialmente exigentes aumenta o risco de desregulação emocional e de sofrimento psíquico, uma vez que características centrais do transtorno podem comprometer os mecanismos de regulação das emoções (Dell'Osso et al., 2023).

Além do mais, o ambiente universitário é reconhecido como um espaço de disputas, um contexto de elevado estresse. Foucalt (2009); Bourdieu (1989) e Hooks (2017) contribuem para aprofundar essa afirmativa. Com base na análise de Foucault (2009), é possível compreender que as instituições educacionais operam relações de poder que conformam comportamentos, regulam condutas e produzem "corpos dóceis". As hierarquias rígidas entre docentes e discentes, bem como práticas pedagógicas verticais e disciplinadoras, podem gerar um clima de vigilância, insegurança e angústia, intensificando o sofrimento psíquico dos estudantes. Já Bourdieu (1989) menciona o conceito de violência simbólica, termo cunhado pelo teórico; conceito que possibilita compreender como as estruturas institucionais e hierárquicas na universidade pode produzir exclusão e silenciamento. Segundo Bourdieu (1989), práticas de poder velado, medidas disciplinares implícitas e padrões culturais dominantes reforçam desigualdades simbólicas que afetam especialmente estudantes de grupos marginalizados, gerando sentimentos de inadequação e vulnerabilidade. Bel Hooks (2017) complementa com sua perspectiva crítica de gênero e classe. Para ela, é possível perceber que certos estudantes, especialmente os de classes sociais menos privilegiadas, podem ser silenciados por normas institucionais que favorecem o *status quo,* ou seja, das estruturas sociais e acadêmicas já estabelecidas, que tendem a reproduzir desigualdades. A mesma teórica discute como as instituições educacionais perpetuam sua dominação, ao impor regras não apenas de comportamento, mas de voz e participação, limitando a expressão dos que já estão em desvantagem social.

Reconhecendo que as universidades são espaços que podem gerar sofrimento psíquico, um estudante autista em constante ocultação de seu transtorno por meio da camuflagem social pode chegar a um estado de fadiga extrema ou a um colapso emocional denominado autistic burnout (Hull et al., 2017; Raymaker et al., 2020). Conforme discutem Raymaker et al. (2020), o esforço contínuo para mascarar características do autismo e atender às expectativas sociais pode resultar em exaustão intensa, comprometendo significativamente o bem-estar e a capacidade de funcionamento cotidiano.

Embora haja avanços importantes no acesso de estudantes com TEA ao ensino superior impulsionados pelo reconhecimento ampliado do transtorno e pela consolidação das políticas de inclusão, a permanência e o bem-estar desses estudantes constituem o desafio central da agenda inclusiva contemporânea. O ambiente acadêmico, com suas exigências intensas de autonomia, regulação emocional, interação social e flexibilidade cognitiva, frequentemente funciona como um estressor significativo. Essa condição expõe fragilidades institucionais no provimento de suporte adequado, contribuindo para o aumento da vulnerabilidade psicológica e dos riscos de adoecimento mental entre os estudantes autistas.

A prevalência de condições comórbidas, como ansiedade, depressão e outros transtornos de saúde mental, é amplamente documentada na população autista (CASSIDY et al., 2018; DELL'OSSO et al., 2023). Cassidy et al. (2018) e Dell'Osso et al. (2023) apontam que adultos com TEA apresentam maior risco para transtornos internalizantes, em comparação à população neurotípica, devido à interação entre fatores neurobiológicos, sociais e ambientais. Quando essas vulnerabilidades se somam ao ambiente acadêmico marcado por incertezas, exigências contínuas, múltiplas demandas e forte carga competitiva, os riscos de adoecimento psíquico tornam-se ainda mais elevados.

No contexto brasileiro, estudos sobre a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior evidenciam que barreiras institucionais, pedagógicas e relacionais ainda representam importantes desafios à inclusão e à continuidade da trajetória acadêmica (Olivati; Leite, 2019). No caso dos estudantes autistas, essas barreiras podem potencializar o sofrimento psíquico, o esgotamento emocional e comprometer o desempenho acadêmico, especialmente quando associadas às dificuldades de adaptação às exigências da vida universitária (Cassidy et al., 2018; Dell'Osso et al., 2023). A não superação dessas dificuldades, sobretudo durante o primeiro ano de curso, pode refletir em baixo rendimento acadêmico, desmotivação e aumento do risco de evasão. Nesse contexto, a evasão não deve ser compreendida apenas como consequência de dificuldades acadêmicas, mas como um fenômeno multifatorial, influenciado por fatores individuais, institucionais, pedagógicos e sociais. Assim, estratégias de prevenção e permanência demandam diagnósticos institucionais abrangentes e ações articuladas que contemplem simultaneamente essas diferentes dimensões.

Outro fator relevante para o adoecimento social e psicológico no contexto universitário refere-se ao bullying e ao cyberbullying. Estudos apontam que essas práticas

de violência, tanto presenciais quanto mediadas por tecnologias digitais, podem desencadear consequências emocionais significativas, incluindo ansiedade, sintomas depressivos, distúrbios do sono, pensamentos ruminativos, isolamento social, automutilação e, em casos mais graves, ideação suicida. Além disso, esses impactos repercutem negativamente no desempenho acadêmico, no sentimento de pertencimento à universidade e podem aumentar o risco de evasão, especialmente entre estudantes em situação de maior vulnerabilidade (Oliveira; Beluce; Barroso, 2023).

As barreiras encontradas pelos estudantes autistas não se restringem a aspectos sociais ou estruturais: elas são também pedagógicas e metodológicas, uma vez que muitos cursos ainda operam sob modelos inflexíveis de ensino e avaliação (Olivati; Leite, 2019). Essa rigidez institucional entra em conflito direto com o paradigma da inclusão plena defendido por Sassaki (2010). Para o autor, a inclusão não deve ser confundida com a mera integração, onde o aluno é apenas "aceito" no espaço físico. Sassaki (2010) argumenta que a verdadeira inclusão exige que a sociedade e, neste caso, a universidade se transformem para remover barreiras atitudinais, pedagógicas e comunicacionais, garantindo que o ambiente se adapte às necessidades do indivíduo, e não o contrário. Quando essa adaptação falha, o peso da inadequação recai sobre o estudante, agravando seu sofrimento psíquico.

Ademais, a etapa de transição e adaptação ao ensino superior constitui um período de vulnerabilidade acentuada para a saúde mental. (Padovani et al., 2014; Jardim; Soares, 2023), destacam que dificuldades acadêmicas e sociais, somadas à ausência de suporte institucional adequado, podem desencadear comportamentos prejudiciais, tais, como isolamento, depressão, distúrbios do sono e alterações alimentares.

Diante desse cenário de exclusão dentro da própria instituição de ensino, torna-se necessário analisar como o discurso da obrigatoriedade da inclusão muitas vezes mascara práticas excludentes, conforme discutido a seguir.

3.4 O contraditório na inclusão de estudantes com TEA

A legislação brasileira de Inclusão tem minimizado barreiras que inviabilizavam anteriormente a efetivação dos direitos sociais de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), no contexto universitário. Porém, ainda perduram situações controversas e contradições que interferem no acesso e principalmente em relação à permanência desse público (Dussilek; Cerqueira; Moreira, 2017). Essa perspectiva torna-

se ainda mais relevante, uma vez que a pluralidade de perfis estudantis exige práticas institucionais que respondam às especificidades de grupos historicamente marginalizados, incluindo estudantes com TEA.

Para Sassaki (2005) e Oliveira; Santiago e Teixeira (2022), a educação inclusiva configura-se não apenas como um direito fundamental, mas como uma exigência das sociedades contemporâneas. Do ponto de vista das IES, existe uma crescente demanda pela gestão das singularidades: um modelo que abandona soluções padronizadas para focar nas necessidades únicas de cada sujeito. Gerir a singularidade no contexto acadêmico significa preparar o estudante não apenas para a aprovação em disciplinas, mas para a efetiva participação social e profissional.

> A inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] A inclusão constitui, portanto, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda que excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções a equiparação de oportunidades para todo (Sassaki 2005, p. 42).

Ao relacionar a gestão de singularidade com a perspectiva crítica de Paulo Freire (2018), torna-se evidente que o conceito de "educação bancária", formulado em Pedagogia do Oprimido (1970), permanece atual. Freire critica modelos pedagógicos verticalizados, nos quais o estudante é tratado como mero receptor de conteúdos, sem espaço para diálogo, experiência ou participação ativa. À luz dessa concepção, instituições que mantêm práticas rígidas e pouco dialógicas correm o risco de reproduzir exclusões, especialmente no caso de estudantes neurodivergentes. Para esse público, práticas pedagógicas flexíveis, avaliativas e comunicativas permitem reconhecer as singularidades de cada sujeito favorece uma aprendizagem mais humanizada e emancipadora.

Iniciativas voltadas à inclusão, como as discutidas por Mourão *et al*. (2024) no âmbito do MEITEA (Movimento de Empregabilidade Inclusiva para Pessoas com TEA), reforçam que a inclusão deve ser um continuum. No ensino superior, isso se traduz em um conjunto de diretrizes que contemplam tutoria especializada e identificação participativa das necessidades, garantindo que o suporte acadêmico prepare o caminho para a futura inserção profissional.

Nesse cenário, as dinâmicas institucionais discutidas anteriormente se materializam em desafios concretos enfrentados por estudantes no ensino superior. A pesquisa de Oliveira, Santiago e Teixeira (2022) evidencia que a ausência de adaptações

formais, a escassez de mecanismos de apoio e a dificuldade das instituições em compreender as demandas individuais comprometem a participação e a permanência de estudantes TEA. Essa constatação é reforçada pela revisão sistemática de literatura realizada por Sanches e Freitas (2022), que identificou barreiras atitudinais, informacionais, linguísticas, pedagógicas e socioemocionais, além da insuficiência de estudos e de estratégias institucionais voltadas à inclusão e à permanência de estudantes autistas no ensino superior.

Sob essa ótica das contradições inclusivas, sobressai a "barreira processual", que envolve o acesso à faculdade por meio da reserva de vagas. Para que a matrícula de estudantes de cotas seja efetivada, é exigida pela instituição uma série de documentações comprobatórias. O processo de seleção torna-se desgastante porque, além do tempo demandado com a rodagem das listas de espera, envolve o trabalho de várias instâncias burocráticas. É relevante mencionar que o escrutínio rigoroso da documentação apresentada pelos estudantes está relacionado também ao enfrentamento de fraudes, o que acaba por burocratizar ainda mais o ingresso do estudante legítimo.

A segunda questão contraditória refere-se à barreira burocrática concernente à opção de apresentação, ou não, do diagnóstico de TEA pelos estudantes. Esse impasse reflete-se diretamente no acesso do aluno às políticas de permanência das universidades, criando um paradoxo entre o direito à privacidade e a necessidade de suportes institucionais.

Tanto Oliveira, Santiago e Teixeira (2022) quanto Dantas e Almeida (2025) demonstram que indivíduos com TEA frequentemente optam por não revelar seu diagnóstico, seja por receio de estigmatização, seja para evitar interpretações equivocadas sobre suas capacidades intelectuais e sociais. Para Oliveira, Santiago e Teixeira (2022), esse silêncio gera a invisibilidade de muitos universitários neurodivergentes, resultando na ausência de apoios essenciais, o que provoca dificuldades pedagógicas e sofrimento emocional, elevando o risco de evasão.

É possível compreender tanto o dilema pessoal do aluno quanto os desdobramentos que a instituição enfrenta. Dantas e Almeida (2025) esclarecem essa contradição ao pontuar que o diagnóstico de TEA diz respeito às condições de saúde e neurobiológicas do indivíduo, sendo, portanto, classificado como um dado pessoal sensível, conforme amparado pela Lei nº. 13.709 (BRASIL, 2018), conhecida como Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Na continuidade desse raciocínio, os mesmos

autores exemplificam as respostas contraditórias tanto da pessoa com TEA quanto da instituição que a recebe, tendo como pano de fundo o mercado de trabalho:

> Com isso, a pessoa com TEA possui o direito de não revelar seu diagnóstico, especialmente quando teme sofrer discriminação. Tal prerrogativa, no entanto, pode gerar um impasse em ambientes laborais que carecem de políticas internas claras e inclusivas. Revelar a condição pode desencadear estigmas, enquanto ocultá-la pode comprometer a adaptação do trabalho às suas necessidades específicas. Assim, essa proteção cria um dilema muito presente nas experiências de trabalhadores autistas: revelar ou não revelar a condição? Por um lado, a revelação pode garantir o acesso a adaptações razoáveis no ambiente de trabalho, como mudanças na rotina, menor exposição a ruídos ou interações sociais intensas. Por outro lado, a revelação pode ser acompanhada de preconceito, estigmatização ou até demissão velada, configurando discriminação indireta (Dantas; Almeida, 2025, p. 197).

Essa dualidade entre o silêncio estratégico e a necessidade de apoio não é exclusiva do ambiente corporativo; ela se manifesta de forma idêntica, e muitas vezes mais cruel, no percurso acadêmico. Ao ingressarem no ensino superior, muitos estudantes autistas enfrentam o dilema de "revelar-se" para a instituição: de um lado, há o direito fundamental à privacidade de seus dados sensíveis; de outro, a realidade de que, sem o diagnóstico formalizado junto aos núcleos de acessibilidade, eles permanecem invisíveis para as políticas de permanência.

Essa é, talvez, a contradição mais severa do sistema. Para que o aluno tenha acesso a adaptações de provas, tempos diferenciados ou tutorias especializadas elementos vitais para que ele não desista do curso a universidade exige a "prova" de sua condição. Entretanto, ao fornecer essa prova, o estudante se expõe ao risco de ser reduzido ao seu diagnóstico, enfrentando o capacitismo e o julgamento de docentes e pares.

Portanto, a permanência do autista na universidade acaba ficando condicionada a uma entrega de privacidade que não é exigida dos demais alunos. Essa barreira burocrática e atitudinal demonstra que, tanto na faculdade quanto no trabalho, a estrutura atual ainda falha em acolher a singularidade sem rotular, forçando o indivíduo a escolher entre o suporte necessário para sobreviver academicamente e a proteção de sua própria identidade.

Declarar a neurodiversidade pode gerar preconceito, mas obriga a IES a reconhecê-la e oferecer “adaptações razoáveis” (Dantas; Almeida, 2025, p. 223), o que vai ao encontro do 6º item do Artigo 3º da Lei nº. 13.146 (Brasil, 2015) para que a inclusão do estudante ocorra. Investir na diversidade não é somente uma obrigação ética, que vai além do ponto de vista jurídico. As instituições educacionais que implementam “adaptações razoáveis” para atender a inclusão, também se beneficiam com um ambiente

corporativo mais acolhedor, inclusive do ponto de vista da saúde dos funcionários e/ou servidores e dos alunos.

Todavia, a inclusão, sob a ótica de Sassaki (2010), configura-se como uma responsabilidade compartilhada entre múltiplas instâncias: governo, instituições e sociedade civil. Embora essa corresponsabilidade pareça utópica diante da fragmentação prática entre esses setores, para o autor, a falha na articulação desses pilares é precisamente o que perpetua as exclusões.

Sassaki (2010) já apontava, décadas antes das legislações vigentes, que as barreiras mais persistentes não eram as arquitetônicas, mas as atitudinais. Ao analisar o cenário contemporâneo, percebe-se que o preconceito se metamorfoseou em barreiras processuais e burocráticas. O escrutínio excessivo de laudos e a interpretação restritiva da LGPD, quando utilizados para dificultar o acesso às políticas de permanência, revelam-se como manifestações modernas da resistência institucional em conviver com a neurodivergência.

Nesse sentido, a fundamentação de Sassaki (2010) sobre a necessidade de uma transformação sistêmica evidencia que, quando a estrutura institucional se sobrepõe à necessidade do sujeito, retrocedemos ao modelo de integração, anterior as leis de inclusão. Nesse estágio, o sistema oferece a vaga, mas retém o suporte, obrigando o estudante autista a realizar um esforço unilateral de adaptação. Essa postura ignora o compromisso de acessibilidade em suas dimensões programáticas e metodológicas, resultando em uma inclusão meramente formal, que negligencia a gestão das singularidades em favor do rigor burocrático.

Tanto as barreiras processuais no ingresso quanto os entraves burocráticos durante a permanência representam obstáculos significativos à trajetória do estudante autista. O rito de matrícula e a exigência de comprovação diagnóstica exaustiva, somados à ausência de um suporte institucional claro que auxilie na compreensão da complexa dinâmica universitária, configuram-se como fatores de exclusão precoce. Conforme indicam os dados de monitoramento da educação superior (INEP, 2025), o descompasso entre o volume de ingressantes e o índice de diplomados com deficiência sugere que tais dificuldades operam como filtros de desmotivação, interrompendo o percurso acadêmico antes mesmo de sua plena consolidação.

Por esse viés, a inclusão revela-se um campo de disputa atitudinal e estrutural. A trajetória histórica das políticas de reserva de vagas demonstra que, embora o Estado tenha levado 28 anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 para consolidar

o acesso legal de pessoas com deficiência ao ensino superior federal (Lei nº. 13.409/2016), as políticas de permanência ainda ocupam um estágio incipiente. Enquanto os mecanismos de acesso estão consolidados em lei, as estratégias de manutenção e suporte pedagógico ainda carecem de amparo institucional robusto, evidenciando uma assimetria entre o direito de ingressar e a viabilidade de concluir a graduação.

Dessa forma, o abismo entre a reserva de vaga e a formatura sinaliza que a inclusão não se exaure no ato da matrícula; ela demanda uma sustentação contínua que neutralize as barreiras programáticas remanescentes. Essa necessidade de suporte ininterrupto remete ao conceito jurídico e pedagógico das "adaptações razoáveis", que são ajustes executáveis realizados pelas instituições para que cumpram a função social e a legislação e que são capazes de atender e garantir a equidade de condições ao estudante autista.

3.5 “Adaptações Razoáveis”: políticas institucionais e o enfrentamento de barreiras

O termo “adaptações razoáveis” é descrito no 6º item do Artigo 3º da Lei nº. 13.146 (BRASIL, 2015) como:

> [...] adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015).

No ensino superior, essa exigência constitui um dos principais instrumentos para garantir a permanência qualificada de estudantes com TEA, ao prever a adequação do ambiente acadêmico às suas necessidades específicas. Nesse contexto, abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) reforçam a importância da flexibilização pedagógica, incluindo adaptações de prazos, diversificação das formas de avaliação e ampliação dos meios de acesso ao conteúdo. Cumming e Rose (2022) e Davis, Watts e López (2021) indicam que a oferta de suporte institucional, como acompanhamento psicopedagógico e ambientes sensorialmente adequados, contribui significativamente para o bem-estar e a permanência desses estudantes.

Embora a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) reforce a obrigatoriedade de que as Instituições de Ensino Superior ofereçam recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e adaptações razoáveis desde o ingresso dos estudantes (BRASIL, 2015;

Oliveira; Santiago; Teixeira, 2022), ainda persistem barreiras arquitetônicas que comprometem a acessibilidade e a circulação nos espaços universitários, como salas de aula, edifícios e áreas de uso comum dos *campi* (Lamônica et al., 2008).

Uma estrutura amplamente reconhecida como indispensável nas Instituições de Ensino Superior são os núcleos de acessibilidade. Segundo Oliveira, Santiago e Teixeira (2022), os serviços oferecidos por esses núcleos desempenham papel central na efetivação das políticas institucionais de inclusão. Seu trabalho envolve o atendimento aos estudantes com deficiência, bem como a formação da comunidade acadêmica, promovendo práticas de acolhimento, sensibilização e orientação acerca das necessidades educacionais específicas, incluindo estratégias para o estabelecimento de vínculos interpessoais e o acolhimento de estudantes com TEA (Seabra et al., 2013; Santos, Seabra e Moreira, 2015; Oliveira; Santiago; Teixeira, 2022). Para o desenvolvimento dessas ações, os núcleos necessitam de equipes qualificadas, atuação multidisciplinar e condições institucionais adequadas para o desempenho de suas atribuições **(**Ciantelli; Leite, 2016). No entanto, sua atuação ainda pode ser limitada por barreiras estruturais das IES e pela insuficiente articulação entre os diferentes setores que a compõem, dificultando o trabalho das equipes e a superação dos obstáculos à inclusão (Moreira; Fernandes; Damasceno, 2022).

Cabe ressaltar que a articulação entre os Núcleos de Acessibilidade e o Sistema Único de Saúde (SUS), especialmente por meio da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) e dos Centros Especializados em Reabilitação (CER), é o que garante aos estudantes com TEA a continuidade e a integralidade no cuidado da saúde física e mental. Essa intersetorialidade é vital, visto que o suporte à permanência na IES deve dialogar com o acompanhamento clínico externo.

A oferta de suporte psicológico e psicossocial pode se dar por diferentes vias: pelo encaminhamento institucional à rede pública (fluxo de referência e contrarreferência); pela atuação de equipes multidisciplinares próprias da IES voltadas ao acolhimento e à mediação pedagógica; ou ainda por meio de parcerias e convênios com clínicas-escola, ambulatórios e entidades do terceiro setor. Tais arranjos possibilitam desde plantões psicológicos no espaço universitário até o acompanhamento terapêutico especializado, assegurando que as demandas de saúde não se tornem barreiras intransponíveis ao êxito acadêmico.

A presença de profissionais de Psicologia contratados pela IES para atuação em tempo integral é considerada outra estrutura de apoio e/ou suporte dentro da universidade,

que se torna relevante para ações de prevenção, acolhimento e intervenção direcionadas à inclusão, já que o ambiente de ensino superior é historicamente marcado por desigualdades sociais e experiências de preconceito, como observam Ribeiro e Guzzo (2019) ao analisarem práticas psicológicas desenvolvidas no contexto da graduação. Nesse sentido, as IES vêm ampliando as ações de assistência estudantil e de atenção psicossocial, por meio de atendimento psicológico, acompanhamento psicológico, plantão psicológico, acolhimento, escuta qualificada, orientação e encaminhamentos para a rede de atenção psicossocial, configurando estratégias institucionais de apoio à permanência dos estudantes (Gomes, 2020).

O cuidado em saúde mental deve ser compreendido a partir de uma perspectiva biopsicossocial, reconhecendo que o sofrimento psíquico emerge da interação entre fatores biológicos, psicológicos, relacionais e sociopolíticos. Nesse sentido, o acompanhamento psicológico é uma estratégia que permite desestigmatizar o sofrimento mental, compreender as demandas acadêmicas, as condições socioeconômicas desses universitários, as pressões institucionais, entre outras dinâmicas interpessoais que afetam sua permanência no ensino superior. Outra forma de oferecimento de suporte à saúde mental dos universitários é o plantão psicológico. Trata-se de um dispositivo de atendimento emergencial centrado na escuta acolhedora, capaz de oferecer auxílio imediato diante de situações de urgência subjetiva. Gomes (2020) identifica o plantão psicológico, o acolhimento psicológico, a escuta psicológica e o aconselhamento como estratégias amplamente desenvolvidas pelas Instituições Federais de Ensino Superior, especialmente para o atendimento de demandas emergenciais relacionadas ao sofrimento psíquico dos estudantes.

Já as estruturas de apoio universitário, como os Serviços de Assuntos Estudantis (SAE) e a organização de coletivos estudantis, desempenham papel relevante no fortalecimento da permanência no ensino superior. Dias e Toti (2023) defendem que os Serviços de Assuntos Estudantis constituem um campo de atuação voltado ao apoio integral aos estudantes, articulando ações de natureza pedagógica, psicossocial e institucional que ultrapassam a oferta de auxílio financeiro e contribuem para a permanência acadêmica. Nessa perspectiva, tais estruturas ampliam as possibilidades de enfrentamento das dificuldades vivenciadas ao longo da trajetória universitária, fortalecendo as condições para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social dos estudantes.

A presença de estudantes TEA nas universidades exige a superação de modelos pedagógicos tradicionais, demandando a flexibilização curricular, a adaptação das práticas pedagógicas e avaliativas e a oferta de suporte institucional contínuo ao longo da trajetória acadêmica. Moura Ferreira e Nozi (2025) destacam que estratégias como planos educacionais individualizados, flexibilização curricular, tutoria entre pares, materiais multimodais e a articulação entre núcleos de acessibilidade e gestão institucional favorecem a inclusão e a permanência desses estudantes. De forma complementar, Oliveira e Delou (2023) defendem que a acessibilidade curricular e a flexibilização das práticas de ensino constituem elementos essenciais para a efetivação da educação inclusiva, evidenciando a necessidade de estruturas institucionais voltadas ao aprimoramento permanente das práticas pedagógicas no ensino superior.

Uma das principais barreiras pedagógicas a serem superadas no ensino superior é a insuficiente formação específica dos docentes para o atendimento de estudantes com TEA, sendo a implementação de adaptações didático-pedagógicas uma das dificuldades mais frequentemente apontadas. A ausência de formação continuada voltada aos docentes do ensino superior dificulta a adoção de metodologias pedagógicas inclusivas, como a flexibilização didática, o reconhecimento das diferenças e a implementação de práticas centradas no estudante, comprometendo a efetivação da educação inclusiva (Acuna; Leite, 2022; Dalanesi; Lopes Junior, 2025). Esse cenário evidencia a necessidade de investimentos institucionais na formação docente e no suporte pedagógico contínuo, favorecendo o desenvolvimento de práticas de ensino capazes de atender às especificidades dos estudantes com TEA e promover sua inclusão e permanência na educação superior (Acuna; Leite, 2022; Dalanesi; Lopes Junior, 2025).

Pesquisas recentes evidenciam que estudantes autistas no ensino superior enfrentam desafios relacionados à ansiedade, às dificuldades de comunicação e interação social, à compreensão de conteúdos acadêmicos complexos, às alterações sensoriais e ao estresse provocado por ambientes ruidosos ou imprevisíveis, fatores que podem comprometer o desempenho acadêmico e a permanência na universidade (Ferreira; Nozi, 2025; Scamati; Cantorani; Picinin, 2025). Esses estudos também indicam que estratégias como tutoria acadêmica, uso de linguagem clara e objetiva, previsibilidade das rotinas, flexibilização das práticas avaliativas e suporte psicopedagógico contribuem para reduzir barreiras à aprendizagem, favorecer a participação acadêmica e fortalecer a permanência e a conclusão da graduação.

Embora o aprimoramento da formação docente universitária seja um discurso recorrente nos debates sobre inclusão e exclusão educacional, historicamente esse processo tem centralizado a responsabilidade pela efetivação de práticas inclusivas na figura do professor, sem o correspondente suporte institucional. Os desafios vivenciados no exercício da docência universitária evidenciam a necessidade de processos permanentes de formação e de apoio ao desenvolvimento profissional docente (Santos, 2023). Nesse contexto, destaca-se a chamada "solidão pedagógica", caracterizada pelo trabalho docente solitário, extremamente individual e individualizado, reforçado pela própria organização universitária (Pimenta; Anastasiou, 2002, P. 143). Esse cenário tem sido associado ao mal-estar docente (Esteve, 1999), ao adoecimento e ao desgaste psicofísico da categoria, intensificados pelas transformações contemporâneas do trabalho docente e pela crescente incorporação das tecnologias digitais no ensino superior (Moreira; Terreri, 2024; Moreira, 2025).

Cabe ressaltar que, assim como no ensino básico, os docentes universitários atendem principalmente nas etapas iniciais da graduação, entre 35-50 estudantes por sala e que no artigo 3º, tópico XIII da Lei nº. 13.146 (BRASIL, 2015) é mencionado o:

> [...] profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL 2015).

Além de Núcleos, Setores e Coordenadorias que dão suporte aos estudantes EPAEE nas IES; o apoio tutorial no ensino superior, a estruturação de ambientes de aprendizagem com suporte institucional e a implementação de processos e programas reais de formação continuada e de orientação, voltados especificamente para à docência universitária inclusiva, constituem fatores determinantes para garantir que a permanência e a diplomação ocorram de maneira saudável. Embora transcenda os objetivos desta pesquisa e a complexidade desse assunto constitua um objeto de estudo promissor para investigações futuras; priorizar ações direcionadas à redução das condições de adoecimento no ecossistema universitário, salvaguardando a saúde de professores e a saúde de estudantes com TEA, constitui o alicerce necessário para a consolidação do êxito acadêmico.

Alinhados a essa perspectiva, Nogueira e Osti (2023) demonstram que os indicadores de satisfação e insatisfação devem ser continuamente monitorados pelas

instituições, uma vez que fornecem o embasamento necessário para consolidar políticas afirmativas, expandir os serviços de atendimento estudantil e aprimorar o acompanhamento didático-pedagógico. Além disso, conforme apontam Osti, Almeida, Chico e Oliveira (2020), quando o estudante dispõe de apoio institucional, respaldo familiar e relações interpessoais saudáveis no ambiente universitário, há maior probabilidade de vivenciar experiências acadêmicas positivas, com repercussões diretas na adaptação e na satisfação com o curso.

A inclusão, para ser efetiva, demanda uma mudança de paradigma educacional que transcende a existência de um núcleo de acessibilidade e outras estruturas de suporte, apoio e ajustes individualizados que foram mostradas neste capítulo. É necessária a reorganização das práticas pedagógicas, até então homogeneizadoras (Oliveira; Santiago; Teixeira, 2022), e uma articulação sistêmica entre todos os setores da universidade para garantir que os direitos legais, como a reserva de vagas (Lei nº. 13.409/16) e o atendimento especializado, sejam traduzidos em vivências acadêmicas plenas e de bem-estar. (Moura Ferreira; Nozi, 2025).

Em síntese, quando a universidade se compromete com a promoção de processos que favoreçam a transição acadêmica e aciona serviços multidisciplinares de apoio social, à saúde física e psicológica e educacional, ela transforma a relação entre desafio e suporte em uma oportunidade singular de desenvolvimento. Conforme apontam Fior e Almeida (2023), a articulação entre essas dimensões constitui um fator decisivo para a adaptação e a efetiva trajetória dos estudantes no ensino superior.

Portanto, a permanência no ensino superior, sob a perspectiva da inclusão de estudantes com TEA, transcende o ato administrativo da matrícula. Ela consolida-se por meio da articulação de uma rede de suporte multidimensional que compreende: a mediação pedagógica adaptada pelo docente; o apoio psicossocial contínuo oferecido pela instituição vital para mitigar o estigma e o sofrimento psíquico, assim como possibilita que a estruturação de ambientes éticos que reconheçam a neurodiversidade como valor intrínseco (Acuna; Leite, 2022;). A investigação desses múltiplos fatores é crucial, pois o êxito acadêmico do estudante neurodivergente reflete, em última instância, a capacidade da universidade de transformar suas práticas e consolidar uma cultura institucional orientada pela inclusão, pela valorização da neurodiversidade e pelo reconhecimento da alteridade (Oliveira; Santiago; Teixeira, 2022; Moura Ferreira; Nozi, 2025).

3.6 Síntese Crítica: Da retórica da inclusão à efetividade das práticas de permanência para o estudante com TEA

Diante desse cenário, o enfrentamento do sofrimento psíquico e das dificuldades acadêmicas requer uma resposta institucional robusta e contínua. Conforme enfatizam Osti et al. (2023), as ações de suporte devem acompanhar o estudante desde o momento do ingresso até a conclusão do curso, garantindo condições de permanência que contemplem acolhimento, apoio psicossocial e práticas pedagógicas inclusivas. A universidade cumpre seu papel ético e legal quando promove um ambiente institucional pautado pelo suporte e compreensão das diversidades. Como destacam Melo, Constant e Ferreira (2023), a ausência de políticas institucionais consistentes impacta diretamente a permanência de estudantes autistas, reforçando a necessidade de estruturas sensíveis às diferenças cognitivas, sociais e emocionais.

A baixa proporção de estudantes com TEA que conseguem ingressar e permanecer no ensino superior brasileiro não deve ser vista apenas como um indicador de evasão, mas como expressão de desigualdades estruturais e dos desafios ainda existentes para a efetivação da educação inclusiva (Oliveira; Santiago; Teixeira, 2022). Essa invisibilidade é agravada pelo fato de que, historicamente, o foco da literatura esteve na infância, negligenciando a vida adulta no espectro (Howlin; Moss, 2012). Somam-se a isso as barreiras apontadas por Scamati, Cantorani e Picinin (2025), como sobrecarga sensorial e exigências pouco flexíveis, que, aliadas ao desconhecimento institucional, ameaçam o percurso universitário.

Essa realidade evidencia a manifestação do capacitismo nas instituições de ensino superior. Conforme argumentam Moreira et al. (2022), o capacitismo constitui uma gramática que sustenta práticas de vigilância, correção e hierarquização de corpos e capacidades, reproduzidas por instituições sociais, especialmente nos campos da educação e da saúde. Nesse contexto, a transição da "retórica" para a "efetividade" exige enfrentar a rigidez burocrática que ainda opera sob a lógica de uma normalidade excludente.

> Nesse ensaio teórico assumimos o capacitismo como uma gramática que sustenta diversos duplos que hierarquizam e discriminam corporalidades reputadas dissidentes. Sustentamos esse argumento partindo da violação de direitos à saúde e à vida das pessoas com deficiência [...] em práticas de vigilância e correção, que sustentam as instituições de saúde e educação. (MOREIRA et al., 2022, p. 3949).

Para romper com esse ciclo, a superação dos desafios requer que as IES transcendam as adaptações reativas em favor do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA propõe que currículos, métodos, materiais e formas de avaliação sejam concebidos desde sua origem para contemplar a diversidade dos estudantes, reduzindo barreiras à aprendizagem e ampliando as oportunidades de participação (Sebastián-Heredero, 2020).

> Uma definição precisa de Desenho Universal para a Aprendizagem foi proporcionada pelo governo dos Estados Unidos e incluída na Lei de Oportunidades em Educação Superior (Higher Education Opportunity Act), de 2008, mencionando que o termo Desenho Universal para a Aprendizagem diz respeito a uma série de referências cientificamente válidas para guiar a prática educativa que: (a) proporciona flexibilidade nas formas que as informações são apresentadas, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado; (b) reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados, e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes... (Sebastián-Heredero, 2020, p. 737).

Diante da análise desenvolvida ao longo deste capítulo, evidenciou-se a existência de um descompasso entre os avanços legais no campo da educação inclusiva e sua efetivação no cotidiano das instituições de ensino superior. A compreensão das vivências de estudantes com TEA revela fragilidades no ecossistema institucional, especialmente no que se refere à permanência, ao suporte acadêmico e às dinâmicas de interação. Nesse contexto, investigar tais experiências colaboram para subsidiar práticas mais alinhadas às demandas desse público, atendendo ao objetivo geral desta pesquisa; analisar o papel da comunicação como fator de inclusão e permanência, a partir das vivências desses alunos em universidades particulares de Ribeirão Preto (SP).

A partir desse panorama, torna-se necessário avançar para uma análise que considere a universidade como um ecossistema comunicacional complexo, no qual diferentes mediações pedagógicas, tecnológicas e institucionais desempenham papel central nos processos de inclusão.

O próximo capítulo estabelece as bases teóricas e conceituais que sustentam a análise das vivências acadêmicas de estudantes com (TEA). Compreendendo a universidade como um ecossistema complexo de interações, investigamos como a comunicação em suas dimensões pedagógica, tecnológica e institucional atua como mediadora dos processos de inclusão. A estrutura a ser apresentada dialoga diretamente com as dimensões de diagnóstico, permanência e interação.

4 ECOSSISTEMAS COMUNICACIONAIS E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: MEDIAÇÕES, TECNOLOGIAS E A EXPERIÊNCIA DO ESTUDANTE COM TEA

A comunicação, longe de ser apenas um instrumento de transmissão de informações, constitui a própria base das interações humanas e, consequentemente, do fenômeno educativo. As discussões realizadas nos capítulos anteriores e as vivências narradas em meu memorial evidenciam que a inclusão do estudante com TEA no ensino superior não se resume à adaptação de conteúdos, mas à reconfiguração dos fluxos comunicacionais. Compreender a comunicação humana como uma área científica de interface permite-nos enxergar que as barreiras enfrentadas pelo estudante neurodivergente são, muitas vezes, falhas nos processos de mediação e na arquitetura das mensagens que circulam no ambiente acadêmico. Assim, a inclusão educacional passa a ser lida como um processo de acessibilidade comunicacional plena, fundamentada nos princípios científicos da comunicação humana.

Fundamentou-se essa perspectiva nos pilares da teoria matemática da comunicação, estabelecidos por Claude Shannon e Warren Weaver na década de 1950. Embora nascida no campo da engenharia, sua obra define elementos que se mantem atuais. Segundo os autores;

> A palavra comunicação será usada aqui num sentido muito amplo, incluindo todos os procedimentos através dos quais uma mente pode afetar outra. Isso, evidentemente, inclui não apenas a linguagem escrita e falada, mas também a música, as artes visuais, o teatro, o ballet e, de fato, todo o comportamento humano (Shannon; Weaver, 1949, p. 3, tradução nossa).

A afirmação desses teóricos expande as formas de interação pelas linguagens considerando que a forma "como a mensagem é transmitida afeta o destinatário e como o significado é gerado no contexto da recepção" (Shannon; Weaver, 1949, p. 4). Essa compreensão permite estabelecer os pilares da mensagem, perceber a pessoa com quem está sendo realizada a interação, delinear o contexto e moldar a busca por uma escuta efetiva.

Com esses autores compreende-se que o fenômeno comunicativo também deve transpor o "ruído" técnico. Ao articular os conceitos de Shannon e Weaver (1949) com as reflexões de Colin Cherry (1974), compreende-se que a comunicação também é um ato social de compartilhamento e que para tal, precisa superar o “ruído”. Para Cherry (1974), a comunicação humana exige que os sujeitos compartilhem o mesmo sistema de signos e regras, sendo uma "vista de conjunto" da interação. Em minha perspectiva, fundamentada

pela prática publicitária onde a teoria da informação é aplicada para garantir que a mensagem atinja o alvo sem distorções, a inclusão do estudante com TEA falha quando a universidade ignora a multimodalidade. Se o contexto não prevê a diversidade de processamento do outro, a "escuta efetiva" é substituída pelo silenciamento. O resgate dessas obras clássicas justifica-se por sua atemporalidade: os princípios de transmissão e recepção são a base para tratar de temas humanos sensíveis como a neurodiversidade, garantindo o direito à educação através da eficácia da mensagem pedagógica.

Essa estrutura exige o que a literatura denomina acessibilidade comunicacional. Segundo Sassaki (2010), assistente social e expoente da área interdisciplinar da inclusão, esta dimensão significa a "inexistência de barreiras na comunicação interpessoal (vocal, língua de sinais), na comunicação escrita [...] e na comunicação virtual" (Sassaki, 2010, p. 22).

Neste capítulo, o leitor encontrará uma imersão nos métodos de ensino sob uma perspectiva histórica, utilizando técnicas de comunicação elementares, bem como a análise de métodos contemporâneos, o uso de mídias digitais no ecossistema universitário e inteligência artificial. Complementando essa perspectiva, estudos sobre inclusão no ensino superior destacam que a permanência de estudantes com deficiência depende não apenas da oferta de recursos materiais ou tecnológicos, mas também da qualidade dos processos comunicacionais e pedagógicos estabelecidos nas instituições (Ciantelli; Leite, 2022; Silva; Gesser; Nuernberg, 2019). No caso dos estudantes com TEA, os resultados desta pesquisa sugerem que a clareza das orientações, a explicitação de expectativas, a previsibilidade das atividades acadêmicas e a redução de ambiguidades na comunicação favorecem a compreensão dos conteúdos e a participação nas práticas educativas, reduzindo barreiras comunicacionais identificadas pelos participantes.

É na tríade comunicação, tecnologias digitais e inclusão que se encontra a principal contribuição deste estudo: compreender quais práticas tornam o processo educativo mais legível, ou seja, decifrável e previsível, equitativo e acolhedor.

4.1 O papel da comunicação no ensino superior inclusivo: práticas pedagógicas históricas, mediação e comunicação não verbal

As discussões sobre metodologias inclusivas no ensino superior demandam um diálogo profundo com os estudos da comunicação, visto que as práticas pedagógicas contemporâneas superaram a mera transmissão de conteúdo. No cenário universitário

atual, o docente enfrenta a competição de *games*, vídeos curtos e redes sociais que disputam a atenção dos estudantes. Esse contexto exige que o professor se aproprie de técnicas comunicacionais, de mediação e de observação da linguagem não verbal, organizando mensagens a partir de linguagens multimodais e fluxos informacionais que produzam sentido aos vários públicos. Todavia, as técnicas elementares como a comunicação direta, a oratória e a mediação pedagógica permanecem a disposição e podem se tornar relevantes alicerces na sala de aula.

No que concerne à comunicação direta**,** Silva, Givigi e Cuice (2024) a definem como uma abordagem de ensino explícita e sistemática, condição relevante para a atuação com estudantes TEA. Para esses autores, estratégias pedagógicas claras, objetivas e adaptadas às necessidades comunicacionais dos estudantes favorecem sua participação e permanência no ensino superior. Exemplos incluem o uso de roteiros antecipados e a decomposição de tarefas. Nesse sentido, a implementação de uma comunicação direta pressupõe a objetividade e a prevalência da linguagem literal como pilares da interação pedagógica. É vital que instâncias gestoras e docentes compreendam essas especificidades e promovam práticas pautadas na clareza e na franqueza (Silva; Givigi; Cuice, 2024; Anderson; Stephenson; Carter, 2017), disseminando tais diretrizes tanto no ambiente físico quanto no ecossistema digital da instituição.

A oratória, surgida na antiguidade como a arte da eloquência, fundamenta-se na relação entre orador, mensagem e público. Ao resenhar a obra "*Oratória para professores: iniciantes e experientes"*, de Jorge (2020), Rodrigues (2023) destaca o potencial transformador da oratória para o desenvolvimento do professor-orador, evidenciando a comunicação oral como elemento essencial da prática docente. Essa perspectiva dialoga com o conceito de acessibilidade comunicacional proposto por Sassaki (2010), entendido como a eliminação de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual. No contexto da educação de estudantes TEA, essa articulação implica que a comunicação docente seja pautada pela clareza, objetividade, previsibilidade e organização da mensagem, favorecendo a compreensão das informações, a participação acadêmica e a permanência desses estudantes no ensino superior.

Similarmente, a mediação pedagógica evoluiu de uma trajetória com raízes na área da saúde, onde surgiu como forma de intervenção terapêutica para facilitar a comunicação entre sujeitos. Sua transposição para a educação, conforme Moreira e Gonçalves (2022), ocorreu ao reconhecer-se que o aprendizado é mediado pelo social, por uma interlocução cuja linguagem estabelecida é de fácil acesso. A mediação exige intencionalidade do

docente em organizar o estímulo para que o aluno atribua significado ao conteúdo, assim como necessita do conhecimento de técnicas relacionais de acolhimento que estimulem a criação de vínculo, a resolutividade e a autonomia do educando. Para o autista adulto no ensino superior, a mediação adequada é aquela que lhe concede escuta ativa, empática e suporte proativo. Utilizar técnicas de mediação voltadas a este público significa oferecer múltiplas vias de acesso e clareza nas interações, garantindo que a comunicação não verbal, gestos e expressões, seja coerente e acolhedora, tornando o ambiente acadêmico um espaço mais propício para a permanência.

Por fim, outro tema que estrutura este tópico é a comunicação não verbal que, segundo Knapp e Hall (2014), constitui um sistema de sinais e comportamentos que integra o processo comunicacional, transmitindo emoções, intenções e atitudes por meio de expressões faciais, gestos, postura corporal, uso do espaço e características da voz. Nessa perspectiva, a comunicação não verbal não apenas complementa a linguagem verbal, mas participa ativamente da construção dos significados durante as interações sociais.

Um docente atento, ao atuar como orador ou mediador, observa as expressões faciais e gestuais de sua "plateia" para obter o *feedback* necessário ao ajuste de sua prática. Essa percepção é um requisito básico para a interação entre docente e estudantes, independentemente de o universitário ser público-alvo da educação especial (EPAEE) ou não. Na perspectiva da inclusão, a utilização consciente da comunicação não verbal torna-se uma ferramenta de acessibilidade: o professor precisa garantir que seu corpo reforce sua fala, evitando sinais contraditórios que possam gerar confusão na recepção da mensagem, especialmente para aqueles que possuem um processamento literal da linguagem (Acuna; Leite, 2022).

No âmbito da comunicação não verbal, verifica-se que o descompasso entre diferentes sistemas de sinais pode gerar ruídos significativos na interação com o estudante com TEA. Essa perspectiva converge para a "Teoria da Dupla Empatia", proposta por Milton (2012), segundo a qual as dificuldades comunicativas não decorrem de um déficit inerente ao indivíduo, mas de diferenças recíprocas na forma como pessoas autistas e não autistas interpretam e expressam experiências sociais. Assim, o ruído na comunicação não verbal assume um caráter bidirecional, o que demanda da prática docente uma postura de mediação entre diferentes repertórios comunicacionais.

O procedimento de diagnóstico em adultos, conforme as proposições de American Psychiatric Association (2014) fundamenta-se na análise das nuances gestuais e corporais

para a identificação da singularidade do espectro. A partir dessa premissa clínica, depreende-se que, no ambiente universitário, tal compreensão deve fundamentar o reconhecimento do “afeto pleno”, caracterizado por uma expressão facial de reatividade reduzida que não necessariamente reflete o estado emocional ou o nível de interesse do discente. Sob essa ótica, a ausência de certas convenções faciais deixa de ser interpretada como desinteresse e passa a ser compreendida como uma característica da expressão do sujeito. Ao articular a clareza discursiva, a instrução direta e a sensibilidade aos sinais não verbais, a prática pedagógica consolida uma mediação que respeita a forma de ser de cada estudante, garantindo que a comunicação atue como suporte fundamental para a permanência e a integralização acadêmica.

A atuação docente contemporânea exige que o professor transite por um ecossistema complexo, onde as técnicas elementares de comunicação se fundem ao uso de novos recursos. Para que essa prática não se torne um aglomerado de termos vagos, é preciso definir a contribuição das tecnologias educacionais e das mídias digitais sob o viés da inclusão.

Conforme Kenski (2012), as tecnologias educacionais não são apenas máquinas, mas conjuntos de conhecimentos e processos científicos que mediam a relação entre ensino e aprendizagem. Na docência contemporânea, essas tecnologias favorecem a diversificação das estratégias pedagógicas e ampliam as possibilidades de personalização da aprendizagem. Para estudantes com TEA, esses recursos podem constituir importantes suportes para organização, revisão e compreensão dos conteúdos, respeitando diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Complementarmente, Lévy (1999) destaca que as tecnologias digitais, fundamentadas na linguagem numérica, possibilitam a integração de diferentes formatos de informação, como textos, imagens, sons e vídeos, ampliando as possibilidades de comunicação e produção do conhecimento. Nesse contexto, esses recursos colaboram com o processo de ensino e aprendizagem ao oferecer múltiplas formas de representação da informação, favorecendo diferentes maneiras de acesso e compreensão da mensagem pedagógica.

Nesse cenário, o viés clássico da comunicação que discute a relação entre emissor, mensagem e receptor oferece ao professor uma ferramenta de controle de qualidade sobre sua própria prática. Ao compreender que a eficácia do ensino depende da legibilidade da mensagem na recepção, o docente passa a planejar sua aula como um fluxo de informação intencional. Esse domínio se estende ao uso de múltiplas linguagens ou linguagens multimodais. Segundo Kress (2010) a multimodalidade é a combinação de diferentes

modos de significação (visual, textual, auditivo) em uma mesma mensagem. Para o universitário autista, o domínio dessas linguagens pelo professor é crucial, pois reduz a dependência de um único canal (como a fala), oferecendo alternativas visuais que diminuem a carga cognitiva e facilitam a retenção do conhecimento.

Quadro 5 – Sinóptico: Comunicação Direta, oratória, mediação pedagógica e comunicação não verbal na perspectiva inclusiva de estudantes autistas

Técnica Comunicacional	Autores (Ano)	Elementos que colaboram com a inclusão de TEAs no Ensino Superior
Comunicação Direta	Kuder; Accardo, 2018	Instruções explícitas e estruturadas; objetividade; eliminação de ambiguidades e metáforas; clareza nas expectativas de tarefas.
Oratória	Rodrigues, 2023; Nogueira; Reinert, 2021	Previsibilidade da fala; controle do tom de voz e ritmo; domínio do assunto para gerar segurança; organização lógica do discurso (acessibilidade comunicacional).
Mediação Pedagógica	Moreira; Gonçalves, 2022	Técnicas de acolhimento que estimulam a criação de vínculo, resolutividade e autonomia; intencionalidade pedagógica; transposição do conteúdo para uma linguagem de fácil acesso; atuação do docente como mediador.
Comunicação Não Verbal	Knapp; Hall, 2014	Coerência entre gesto e fala; observação de indícios de sobrecarga sensorial por meio das expressões faciais, corporais e de outras manifestações da comunicação não verbal.
Comunicação Multimodal	Kress (2010)	Integração de recursos verbais, visuais, sonoros e gráficos; múltiplas formas de representação da informação; ampliação do acesso aos conteúdos.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Saber lidar com os fluxos informacionais que Castells (2011) define como sequências de intercâmbio e interação entre redes permite ao docente organizar o volume de informações que circula dentro e fora da sala de aula. Ao gerir esses fluxos, o professor favorece a priorização das informações essenciais e contribui para minimizar a sobrecarga informacional. Vale destacar que a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE) no ensino superior reforça a necessidade de que as práticas pedagógicas sejam fundamentadas em princípios comunicacionais que promovam clareza, previsibilidade e acessibilidade. Nesse processo, as instruções devem ser apresentadas em múltiplas linguagens, as rotinas estruturadas e as mediações planejadas

de modo a favorecer a compreensão dos conteúdos e ampliar o acesso às informações. Quanto aos estudantes autistas, esses cuidados podem contribuir para sua participação nas atividades acadêmicas, para a interação no ambiente universitário e para a compreensão de conteúdos mais complexos.

Em síntese, este tópico aponta que a permanência de estudantes com deficiência na universidade, antes de qualquer indicação tecnológica, depende da qualidade da comunicação pedagógica estabelecida entre docentes e discentes. Nessa perspectiva, estudos sobre inclusão no ensino superior evidenciam que práticas inclusivas se estruturam na forma como os processos de ensino e aprendizagem são organizados, envolvendo o acolhimento, a explicitação de expectativas, a clareza nas orientações e o feedback contínuo, elementos que favorecem a participação e a permanência dos estudantes (Olivati; Leite, 2019; Acuna; Leite, 2022).

Essa acessibilidade, denominada por Sassaki (2010) como acessibilidade comunicacional, consiste na eliminação das barreiras que dificultam o acesso à informação e à comunicação, tanto nas interações presenciais quanto nos diferentes suportes comunicacionais. No contexto do ensino superior, sua efetivação requer práticas pedagógicas pautadas na previsibilidade, na intencionalidade didática e na manutenção de canais permanentes de interação entre docentes e estudantes. Essa aproximação entre os campos da Comunicação e da Educação Inclusiva não é casual, pois ambos compartilham o compromisso de construir processos comunicacionais capazes de garantir que a mensagem seja compreendida por diferentes sujeitos, respeitando seus tempos e formas de participação. Nessa perspectiva, Moran (2020) destaca que educar implica criar interações significativas entre pessoas, tecnologias e conhecimentos, exigindo planejamento pedagógico, mediação comunicacional e clareza na organização das experiências de aprendizagem.

4.2 Práticas comunicacionais, técnicas contemporâneas de ensino e recursos tecnológicos de fácil acesso: as metodologias ativas em perspectiva inclusiva

Historicamente, as metodologias ativas surgiram como uma resposta crítica ao modelo de ensino tradicional, focado na passividade do aluno e na centralidade do docente como detentor único do saber. O problema central das instituições educacionais era a desconexão entre o ensino formal e a realidade de uma sociedade cada vez mais conectada e dinâmica. Não se tratava de "preguiça" ou falta de vontade dos estudantes,

mas do não reconhecimento da relevância de um modelo puramente expositivo frente às novas formas de desenvolvimento intelectual e circulação da informação. Como resposta, essas metodologias buscam deslocar o eixo da aprendizagem, transformando o estudante em protagonista de sua própria formação, exigindo dele uma postura proativa em vez de meramente receptiva (Bacich; Moran, 2020).

Diante do exposto, as metodologias ativas podem ser definidas como estratégias de ensino que enfatizam a participação do aluno em seu processo de aprendizagem, utilizando a resolução de problemas, a colaboração e a reflexão como motores do conhecimento (Valente, 2014). Elas dialogam diretamente com o conceito de mediação pedagógica desenvolvido por Bacich; Moran (2020), que a define da seguinte forma:

> A mediação pedagógica é o processo de comunicação e interação que ocorre entre professores e alunos, em que o professor atua como um orientador, mentor e facilitador da aprendizagem, utilizando as tecnologias para ampliar as possibilidades de pesquisa, compartilhamento e produção de conhecimento (Bacich; Moran, 2020, p. 12).

Diferentemente da mediação do tópico anterior, que priorizava o acolhimento, a criação de vínculo, a resolutividade e a autonomia, elementos que compõem técnicas relacionais da área da saúde transpostas para a educação; a mediação por meio de metodologias ativas enfoca o "fazer e as práticas": ela utiliza as ferramentas tecnológicas para criar um ecossistema onde o professor não apenas entrega o conteúdo, mas orienta o aluno a navegar por ele. Bacich; Moran (2020) sustenta que essas metodologias somente promovem participação efetiva quando se estruturam sobre bases comunicacionais sólidas. Ao integrar princípios de design universal para a aprendizagem (DUA), como a flexibilidade e a oferta de múltiplos meios de representação, aos fundamentos da comunicação, essas estratégias tornam-se potentes para ampliar autonomia e pertencimento, especialmente para estudantes autistas, desafiados pela comunicação social convencional.

> O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma estrutura para melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para todas as pessoas com base em percepções científicas sobre como os humanos aprendem (CAST, 2024, p. 1, tradução nossa).

Dentre as metodologias ativas, destaca-se a sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), um modelo no qual a lógica tradicional de ensino é subvertida: o conteúdo teórico é acessado pelo aluno antes da aula (em ambiente virtual), enquanto o tempo presencial é dedicado a atividades práticas e discussões (Bergmann; Sams, 2020). A

mediação pedagógica na sala invertida exige que o professor selecione e organize recursos comunicacionais e midiáticos, como vídeos, podcasts e hipertextos, de modo a estimular o interesse prévio dos estudantes. Nesse contexto, o papel do professor deixa de estar centrado na exposição contínua do conteúdo e passa a privilegiar o acompanhamento individualizado dos estudantes e a mediação do processo de aprendizagem durante as atividades coletivas.

Como estratégia de inclusão de estudantes EPAEE, o modelo de sala de aula invertida pode contribuir para reduzir situações de sobrecarga sensorial e cognitiva, ao possibilitar maior flexibilidade na organização do tempo e do ritmo de aprendizagem. Bergmann e Sams (2020) destacam que esse modelo permite ao estudante acessar previamente os conteúdos, realizar pausas, retomar explicações e revisar os materiais conforme suas necessidades, favorecendo maior autonomia no processo de aprendizagem. De forma complementar, O'Flaherty e Phillips (2015) ressaltam que a sala de aula invertida amplia as oportunidades de aprendizagem ativa, deslocando o tempo presencial para atividades colaborativas e resolução de problemas. No contexto dos estudantes autistas, Anderson, Stephenson e Carter (2017) evidenciam que estratégias pedagógicas que favorecem previsibilidade, flexibilidade e acesso antecipado às informações contribuem para reduzir barreiras à aprendizagem e promover maior participação acadêmica. Nessa perspectiva, a oferta de conteúdos em múltiplos formatos e a possibilidade de acesso antecipado aos materiais podem ampliar a acessibilidade comunicacional e favorecer o engajamento desses estudantes. Do ponto de vista da comunicação, esse método implica uma reorganização dos fluxos informacionais, deslocando a centralidade da exposição presencial para uma circulação mais distribuída, multimodal e interativa dos conteúdos.

Outro modelo relevante de metodologia ativa é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Segundo Bender (2014), a ABP consiste em uma estratégia de ensino na qual os estudantes se engajam em um processo contínuo de investigação para responder a uma questão, problema ou desafio complexo. Esse processo envolve a pesquisa, o planejamento, o desenvolvimento de um produto, proposta ou solução e a socialização dos resultados, aproximando a aprendizagem de situações reais. Nesse contexto, o modelo estimula o uso de diferentes recursos comunicacionais e midiáticos, como ferramentas de gestão de tarefas (Trello), plataformas de criação de conteúdo (Canva), editores de texto e softwares de apresentação, favorecendo a organização, a colaboração e a materialização das ideias.

Como estratégia de inclusão de estudantes EPAEE, a ABP valoriza processos colaborativos e interativos. De forma complementar, estudos sobre inclusão no ensino superior evidenciam que práticas pedagógicas inclusivas são fortalecidas quando a comunicação entre docentes e estudantes é organizada de forma clara, com explicitação de expectativas, orientações objetivas e feedback contínuo (Olivati; Leite, 2019; Acuna; Leite, 2022). No contexto desta pesquisa, os relatos dos participantes sugerem que a utilização de plataformas digitais para organizar informações e revisar conteúdos pode contribuir para reduzir ambiguidades na comunicação acadêmica e favorecer a compreensão das atividades propostas. Assim, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) pode ser compreendida como uma prática pedagógica que demanda comunicação contínua e explicitação dos objetivos, das etapas e dos critérios de avaliação, favorecendo a participação dos estudantes com TEA.

Quanto à aprendizagem colaborativa, esta fundamenta-se na interação entre pares para a construção conjunta do conhecimento. Conforme Torres e Irala (2014), ela se realiza por meio de atividades que exigem interdependência positiva, nas quais o êxito coletivo do grupo depende da participação e do esforço de todos os seus integrantes. Nesse contexto, diferentes tecnologias digitais, como documentos compartilhados em nuvem e fóruns de discussão, podem favorecer a comunicação, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. A mediação pedagógica consiste em estruturar os grupos, acompanhar a dinâmica das interações e intervir quando necessário, de modo a favorecer a participação equilibrada dos estudantes e evitar situações de isolamento.

Embora seja uma estratégia relevante para a construção coletiva do conhecimento, sua aplicação com estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) exige planejamento pedagógico e organização das atividades. Cunha (2011) destaca que a estruturação do ensino, a previsibilidade das ações pedagógicas e o uso de recursos visuais favorecem a aprendizagem de estudantes autistas, reduzindo ambiguidades durante o processo educativo. Na perspectiva da educação inclusiva, Booth e Ainscow (2002) defendem que a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação depende da organização de práticas pedagógicas que assegurem o envolvimento de todos os estudantes. Diante dessa perspectiva, a definição clara das funções de cada integrante, a explicitação das expectativas e o uso de orientações escritas podem favorecer a participação de estudantes autistas em atividades colaborativas. De forma complementar, Anderson, Stephenson e Carter (2017) evidenciam que estratégias pedagógicas pautadas na clareza das orientações, na previsibilidade das atividades e na oferta de apoios

estruturados favorecem a participação de estudantes autistas no ensino superior. Quando organizada sob essas diretrizes, a aprendizagem colaborativa pode constituir um ambiente seguro para o desenvolvimento de competências comunicativas e para a participação ativa desses estudantes.

A gamificação tem se consolidado como uma abordagem que transcende o mero entretenimento, alinhando-se à cultura digital e às dinâmicas participativas contemporâneas. De acordo com Kapp (2012), o cerne da gamificação não reside na criação de um jogo propriamente dito, mas na aplicação estratégica de seus elementos de design, como regras claras, sistemas de pontuação e desafios em contextos de não jogo, com o objetivo de potencializar o engajamento. No ensino superior, essa prática pode se materializar por meio de missões graduais, desafios progressivos e feedbacks imediatos, permitindo que o docente planeje trajetórias de aprendizagem mais personalizadas. Gee e Gee (2017) argumentam que ambientes inspirados na lógica dos jogos favorecem processos de aprendizagem distribuída, nos quais a interação entre pessoas, tecnologias e contextos amplia as oportunidades de construção do conhecimento. Em diálogo com essa perspectiva, Jenkins (2019) destaca que a cultura participativa potencializa a colaboração, a circulação de conhecimentos e o engajamento dos sujeitos em ambientes digitais. Nesse contexto, a gamificação pode contribuir para a construção de ambientes comunicacionais mais interativos, favorecendo a participação e o engajamento da diversidade discente.

Na prática universitária, a implementação dessa estratégia pode ser viabilizada com recursos de fácil acesso, como os softwares de questionários interativos (Kahoot e Quizizz) ou sistemas analógicos de acompanhamento de metas. A mediação pedagógica, assume um papel de transparência e acolhimento: o professor deve garantir que as regras sejam plenamente compreensíveis e que o erro seja ressignificado como uma etapa natural do aprendizado, o que beneficia diretamente os estudantes EPAEE ao mitigar a ansiedade frente ao fracasso.

Para universitários autistas, os ambientes gamificados são particularmente favoráveis por aliarem previsibilidade e multimodalidade. A integração harmônica de texto, som e imagem em uma interface lógica facilita a recepção da mensagem pedagógica e organiza o fluxo de informações. Conforme destaca Gee e Gee (2017), a estrutura inerente aos sistemas gamificados, baseada em reforço positivo e claro, oferece ao estudante com TEA o suporte necessário para que ele monitore o progresso de sua própria aprendizagem de forma visual, objetiva e autônoma.

Em conclusão, a análise das metodologias ativas sob a ótica da inclusão revela que a eficácia dessas estratégias no ensino superior não reside apenas no uso da tecnologia por si só, mas na capacidade a mediação pedagógica reorganizar os fluxos de informação. Ao deslocar o estudante autista para uma posição de protagonismo, modelos como a sala invertida e a gamificação oferecem o suporte necessário para que a acessibilidade comunicacional se materialize na prática, permitindo que a neurodiversidade seja acolhida através de percursos de aprendizagem mais flexíveis, previsíveis e multimodais.

Quadro 6 – Sinóptico: Metodologias ativas na inclusão de estudantes autistas

Metodologias Ativas	Autores (Ano)	Elementos que favorecem a inclusão de estudantes com TEA no ensino superior
Sala de Aula Invertida	Bergmann; Sams, 2020; O'Flaherty; Phillips, 2015	Antecipação de materiais em múltiplos formatos; flexibilidade no ritmo de aprendizagem; previsibilidade da organização dos conteúdos; autonomia para pausas e revisões.
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Bender, 2014; Anderson et al., 2017	Estruturação das etapas do projeto; explicitação de metas e responsabilidades; organização visual das atividades; resolução colaborativa de problemas reais.
Aprendizagem Colaborativa	Torres; Irala, 2014; Anderson *et al.*, 2017	Definição clara de papéis e responsabilidades; organização das interações colaborativas; uso de orientações explícitas; promoção de um ambiente de apoio entre pares.
Gamificação	Kapp, 2012; Gee e Gee, 2017; Jenkis, 2019	Feedback imediato; desafios progressivos; objetivos claramente definidos; linguagem multimodal; narrativas que favorecem o engajamento e a participação

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Portanto, a permanência e o êxito acadêmico do universitário com TEA dependem de um ecossistema educativo que harmonize as técnicas clássicas de comunicação com as inovações metodológicas contemporâneas. Uma vez compreendidas essas práticas mediadas, é relevante observar como tais interações se expandem para além da relação direta entre professor e aluno. No próximo tópico, avançaremos para a discussão sobre o Ecossistema Midiático e a Cultura Digital, explorando como o ambiente universitário se transforma em um cenário de conexões complexas, onde a tecnologia atua como interface para a inclusão plena.

4.3 Comunicação multimodal, ecossistema midiático e inclusão: tecnologias que dão suporte às mídias digitais e narrativas on-line no ensino superior

A compreensão da comunicação no ensino superior exige, inicialmente, um retorno aos fundamentos discutidos no primeiro capítulo. O modelo linear clássico de Claude Shannon e Warren Weaver (1949), estruturado em torno da relação entre emissor, mensagem, canal, receptor e ruído, contribuiu para compreender os processos de transmissão da informação e a influência das interferências técnicas sobre essa transmissão. Contudo, na contemporaneidade, esse fluxo predominantemente linear revela-se insuficiente para abarcar a complexidade das interações humanas mediadas por tecnologias digitais, exigindo uma evolução conceitual que considere não apenas o conteúdo transmitido, mas também os contextos, os ambientes comunicacionais e as múltiplas linguagens que sustentam a produção de sentidos.

Marshall McLuhan, referencial clássico dos estudos de mídia, em sua obra seminal *Os meios de comunicação como extensões do homem* (1964), expande essa visão ao postular que "o meio é a mensagem". Para o autor, as tecnologias de comunicação não constituem meros canais neutros de transmissão, mas extensões do ser humano capazes de reconfigurar a percepção, a experiência e as formas de interação social (McLuhan, 1964). Ao interpretar esse pensamento, Pereira (2004) argumenta que os meios podem ser compreendidos como gramáticas da comunicação, uma vez que sua estrutura condiciona as formas de produção, circulação e interpretação das mensagens. Nessa perspectiva, o foco desloca-se do conteúdo para as características do próprio meio, permitindo compreender como diferentes linguagens e tecnologias influenciam a construção de sentidos. Essa transição possibilita avançar para o conceito de comunicação multimodal, no qual diferentes recursos semióticos se articulam para produzir formas mais complexas de inteligibilidade.

A comunicação multimodal, conforme Gunther Kress (2010), fundamenta-se na premissa de que a construção de sentidos ocorre através de uma pluralidade de modos semióticos, como imagem, escrita, gesto, olhar e som, que operam simultaneamente. Kress (2010) chegou a esta conclusão ao observar que o texto impresso e alfabético perdeu sua hegemonia como único recurso de autoridade, dando lugar a interfaces onde o visual e o espacial são tão determinantes quanto o verbal.

Para o autor, a multimodalidade redefine a forma como os sujeitos constroem sentidos, conforme ele define:

> O uso de vários modos semióticos no design de um evento ou produto semiótico, bem como a forma como esses modos são combinados para reforçar, complementar ou organizar a mensagem, constitui a essência da comunicação contemporânea. Cada modo possui potenciais e limitações distintas para a representação do sentido (Kress, 2010, p. 28, tradução nossa).

Essa característica de cada modo possuir um potencial de significado diferente é o que o autor chama de afordância (*affordance*). Assim, a escolha de usar um vídeo ou um gráfico não é apenas estética, mas uma decisão que altera a própria natureza do conhecimento acessado. Segundo a semiótica social de Kress (2010), a multimodalidade não é uma adição de linguagens, mas uma orquestração em que o significado é gerado pela interação entre elas.

Kress (2010) reforça que, na cultura contemporânea, a literacia não se resume mais a ler e escrever palavras, mas a ter a capacidade de decifrar e produzir mensagens em ambientes híbridos. Sob a perspectiva da comunicação, a multimodalidade configura uma pluralidade de linguagens que caracteriza a cultura contemporânea, reforçando que práticas multimodais não são apenas suportes didáticos, mas elementos estruturantes da inclusão, permitindo que o estudante acesse o conteúdo pela via que melhor dialogue com sua forma de processar a informação.

Nesse cenário, a aprendizagem não ocorre em vácuo, mas dentro do que Jenkins (2019) denomina ecossistema midiático. Um ecossistema midiático funciona como um ambiente orgânico e dinâmico onde diversas mídias (televisão, redes sociais, plataformas de vídeo, impressos) coexistem e se inter-relacionam. Para definir um ecossistema midiático, é necessário observar três quesitos principais: a interconectividade das ferramentas, a circulação constante de fluxos de informação e a participação ativa dos usuários.

Jenkins define a força motriz desse sistema como o fenômeno da convergência:

> Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer lugar em busca das experiências de entretenimento [e informação] que desejam (Jenkis, 2019, p. 29).

Diferente de modelos estáticos, o ecossistema é fluido e se sustenta pela convergência, onde o conteúdo flui através de múltiplos suportes, exigindo do estudante e do docente uma navegação transmidiática.

A aprendizagem em ecossistemas convergentes ocorre quando diferentes mídias articulam significados de forma complementar. Um exemplo prático de ecossistema

convergente na universidade é o uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que integra fóruns de discussão (texto), videoaulas (audiovisual), mapas mentais (visual) e simulações gamificadas (interativo). Para Jenkins (2019), a cultura da convergência permite que o conhecimento seja construído coletivamente, onde o engajamento do aluno é potencializado pela diversidade de pontos de entrada no conteúdo, favorecendo a autonomia e o pertencimento.

Complementando essa arquitetura, Manuel Castells (2011) analisa como os processos comunicacionais se inserem na sociedade em rede. Para o autor, a estrutura social contemporânea organiza-se em redes interconectadas, sustentadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, nas quais a comunicação ocorre por meio de fluxos globais de informação. Castells (2011) enfatiza que essa configuração transforma a cultura em uma "virtualidade real", na qual a experiência social passa a ser amplamente mediada pelas redes digitais de comunicação. No contexto acadêmico, essa perspectiva permite compreender que a inclusão dos estudantes EPAEE está fortemente relacionada à sua inserção nos fluxos de informação e comunicação que estruturam a vida universitária. Quando esses fluxos são inacessíveis ou organizados de forma pouco inclusiva, ampliam-se as barreiras à participação e ao acesso ao conhecimento, evidenciando que a inclusão educacional também depende da acessibilidade comunicacional nos ambientes em rede.

Aprofundando a compreensão desses ambientes, Santaella (2020) compreende os ecossistemas midiáticos como ambientes interconectados de fluxos informacionais **e** simbólicos, nos quais diferentes mídias e tecnologias, analógicas e digitais, articulam-se e se reconfiguram continuamente. Para compreender esse conceito, pode-se imaginar a sala de aula não mais como um espaço físico isolado, mas como um nó de uma rede dinâmica: o livro impresso dialoga com um vídeo disponibilizado em plataforma digital, que, por sua vez, é discutido em ambientes virtuais de comunicação, produzindo um fluxo contínuo de circulação de informações e significados. Nesse contexto, o ecossistema é também simbólico porque envolve não apenas a circulação de dados, mas de linguagens, signos, valores e processos de produção de sentido que influenciam a forma como os estudantes constroem conhecimentos e atribuem significado às experiências de aprendizagem.

Essa reconfiguração tecnológica impacta diretamente os processos cognitivos contemporâneos. Para Santaella (2020), as ecologias midiáticas articulam diferentes mídias, linguagens e sistemas de signos, configurando ambientes comunicacionais

híbridos e multissemióticos. A construção de sentidos passa a ocorrer por meio da integração entre textos, imagens, sons, vídeos e outros recursos semióticos. No ensino superior, essa diversidade de linguagens amplia as possibilidades de acesso e interação com os conteúdos, constituindo um elemento relevante para práticas pedagógicas inclusivas.

No caso dos estudantes com TEA, a diversidade de linguagens e formas de representação pode favorecer a compreensão dos conteúdos quando articulada a estratégias pedagógicas acessíveis e intencionais, conforme os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018) e as evidências apresentadas por Anderson, Stephenson e Carter. (2017). Nessas condições, os recursos digitais deixam de constituir apenas suportes tecnológicos e podem atuar como mediadores da comunicação pedagógica e do processo de aprendizagem, favorecendo a participação dos estudantes nas atividades acadêmicas (Kenski, 2012).

Essas evidências reforçam que o ecossistema midiático contemporâneo exige das instituições de ensino uma competência comunicacional ampliada. Braga (2012) compreende a comunicação como um processo relacional de produção de sentidos, no qual as interações entre os sujeitos constituem o elemento central da experiência comunicacional. Sob essa ótica, comunicar não significa apenas transmitir informações, mas construir significados de forma compartilhada, considerando os contextos, os interlocutores e as dinâmicas das relações sociais. Essa compreensão amplia o entendimento da comunicação como fundamento das práticas pedagógicas desenvolvidas em ambientes presenciais e digitais.

Ao analisar as perspectivas de Jenkins (2019), Castells (2011) e Santaella (2020), observam-se convergências e especificidades que fundamentam a compreensão da comunicação contemporânea adotada neste estudo. Em comum, os três autores compreendem a comunicação como um processo dinâmico, em rede e não linear, marcado pela interação entre sujeitos, tecnologias e múltiplas linguagens. Entretanto, Jenkins (2019) enfatiza a cultura da convergência e o papel ativo dos sujeitos na circulação de conteúdos entre diferentes mídias; Castells (2011) privilegia a estrutura sociotécnica das redes como organizadora das relações sociais e dos fluxos de informação; e Santaella (2020) amplia essa discussão ao incorporar a perspectiva das ecologias midiáticas, da semiótica e da cognição, evidenciando como a articulação entre diferentes linguagens e tecnologias reconfigura os processos de percepção, comunicação e produção de sentidos. Em conjunto, essas contribuições permitem compreender a comunicação como um

fenômeno complexo e multifacetado, cuja organização influencia diretamente as formas de interação, aprendizagem e participação nos contextos educacionais.

O conceito de comunicação multimodal de Kress (2010) relaciona-se intrinsecamente ao de ecossistema midiático, pois a multimodalidade constitui uma das principais formas de expressão desse sistema. Em um ecossistema no qual múltiplas mídias coexistem, a mensagem pode ser construída e comunicada por diferentes modos semióticos (visual, sonoro e textual), ampliando as possibilidades de produção de sentidos. Sem a multimodalidade, o ecossistema teria reduzidas suas possibilidades de expressão; sem o ecossistema, as linguagens multimodais não disporiam dos ambientes tecnológicos necessários para circular de forma ampla e integrada.

Como indicam Jenkins (2019), Castells (2011) e Santaella (2020), a comunicação contemporânea expandiu os limites do modelo comunicacional clássico, tornando-se um contexto marcado pela convergência midiática, pela ubiquidade das plataformas e pela circulação multiforme de informações. Esse cenário estrutura práticas sociais e corporativas dentro e fora dos ambientes físicos e digitais das instituições de ensino. A despeito desse contexto, ensinar continua sendo, antes de tudo, um processo comunicacional; todavia, a prática docente passou a envolver a construção de ecossistemas híbridos de aprendizagem. Esses ecossistemas são espaços integrados nos quais as fronteiras entre o presencial e o virtual se diluem, permitindo que o estudante aprenda em diferentes tempos e espaços, articulando o contato humano direto e a mediação tecnológica.

A aprendizagem tornou-se um processo de mão dupla. Tal transformação exige que as universidades hibridizem o ensino a sistemas de comunicação que articulam a mediação simbólica (o sentido atribuído ao conteúdo) e a participação em redes sociais e digitais. A expansão das tecnologias no ensino superior não representa apenas um avanço técnico, mas uma reconfiguração das formas de comunicação, percepção e linguagem. Para Santaella (2020), essa potência comunicacional favorece a constituição de novos ambientes de sociabilidade, interação e produção de sentidos. Sob essa compreensão, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de construção de práticas comunicacionais mais acessíveis e sensíveis à diversidade dos estudantes.

Expandindo essa visão, Braga (2012) enfatiza que a interação constitui o contexto dos processos comunicacionais, sendo elemento estruturante da produção compartilhada de sentidos. Para o autor, as tecnologias não substituem as relações comunicacionais, mas podem ampliar as possibilidades de interação entre os sujeitos quando inseridas em

processos comunicativos significativos. Na perspectiva de Braga (2012), comunicar implica reconhecer que os sentidos são construídos nas interações, e não apenas transmitidos entre emissor e receptor. Assim, os ambientes digitais tornam-se efetivamente educativos quando favorecem interações intencionais, dialógicas e capazes de promover a construção compartilhada do conhecimento.

Sendo assim, a comunicação no ensino superior contemporâneo não se limita a funcionar como meio: ela constitui o próprio fundamento que pode potencializar a inclusão, estruturando práticas docentes, interações acadêmicas e experiências de aprendizagem. Trata-se de reconhecer que a tecnologia não é somente suporte, mas ambiente de comunicação e de acolhimento que oportuniza, especialmente no campo da inclusão, condições relevantes de acessibilidade. Ao permitir que diferentes modos de interação coexistam, o ecossistema midiático sustenta a permanência do público EPAEE, transformando a universidade em um espaço onde a singularidade do estudante autista é mediada por linguagens que respeitam sua forma de estar no mundo.

4.3.1 Mídias digitais e Ambientes Virtuais: entre a mediação e as barreiras informacionais

No campo da inclusão, a acessibilidade comunicacional e o acesso aos recursos tecnológicos necessários à aprendizagem tornam-se aspectos centrais para a participação dos estudantes no ensino superior. O ecossistema midiático pode atuar tanto como mediador da aprendizagem quanto como elemento que evidência ou amplia desigualdades já existentes. Pesquisas sobre acessibilidade comunicacional e mediação tecnológica (Dussilek; Moreira, 2017; Kenski, 2012; Santaella, 2020) indicam que os recursos digitais não se restringem à função de ferramentas técnicas, mas configuram ambientes de interação que influenciam a comunicação pedagógica, a organização das atividades acadêmicas e as possibilidades de participação dos estudantes. Todavia, a ausência de acesso à internet de qualidade ou a equipamentos compatíveis constitui uma barreira que pode comprometer o acesso às atividades educacionais e, consequentemente, dificultar os processos de aprendizagem e permanência.

Em relação às atividades presenciais, híbridas ou on-line, as tecnologias favorecem a comunicação e a autonomia de estudantes autistas quando planejadas de forma acessível e intencional. Entretanto, quando implementadas sem considerar a diversidade sensorial e as necessidades dos estudantes, podem criar novas barreiras à

participação. Anderson, Stephenson e Carter (2017) ressaltam que a tecnologia, isoladamente, não assegura a inclusão, sendo necessário que os recursos digitais estejam articulados a estratégias de apoio e mediação pedagógica. Essas práticas podem ser identificadas pela estruturação universitária voltada às políticas de inclusão e ao compromisso institucional com a acessibilidade. Assim, as interfaces e linguagens das mídias delineiam o modo como os estudantes interagem, aprendem e constroem sentidos no ensino superior.

Conforme aponta Kenski (2012), as interações acadêmicas no ensino superior têm sido crescentemente mediadas por Sistemas de Gestão da Aprendizagem (LMS), como Moodle, Microsoft Teams, Canvas e Blackboard, ou por Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como o Google Classroom.

Como plataformas digitais multimodais, os AVAs reúnem ferramentas destinadas a: aprimorar a experiência de ensino, por meio de aulas gravadas, podcasts, vídeos e interações síncronas e assíncronas; facilitar a gestão da aprendizagem, por meio de fóruns, chats, calendários e alertas de prazos; oferecer recursos de gestão acadêmica, disponibilizando manuais, tutoriais e suporte técnico; e viabilizar a gestão documental, permitindo o acesso a carteiras estudantis, solicitações de documentos acadêmicos, exames e diplomas.

Conforme argumenta Jenkins (2019), em um cenário de convergência midiática, os AVAs tornam-se espaços centrais no ecossistema midiático universitário. Para estudantes com TEA, as contribuições de Kenski (2012), Kress (2010) e Castells (2020) oferecem elementos para compreender como o design dessas interfaces pode influenciar os processos de interação, aprendizagem e permanência acadêmica.

Do ponto de vista do estudante autista, é vital observar dois quesitos nos AVAs: a comunicação protegida, que permite participação com menor sobrecarga social, e o design comunicacional. Kress (2010) destaca que a organização multimodal das informações, por meio da articulação de diferentes modos de comunicação (texto, ícones, áudio, entre outros), amplia as possibilidades de construção de sentidos. Aplicada aos ambientes virtuais de aprendizagem, essa configuração multimodal pode favorecer ajustes individuais, reduzir a pressão decorrente de interações imediatas e contribuir para uma organização visual mais previsível, minimizando barreiras comunicacionais.

Outra dimensão desafiadora para pessoas com TEA é a necessidade de rotinas frente às imprevisibilidades universitárias. Nesse sentido, as mídias digitais consolidam-se como importantes suportes para as funções executivas. Na prática, destacam-se:

aplicativos de agenda e sistemas de notificações para antecipação de eventos; planners digitais e quadros Kanban (ex: Trello) que permitem decompor atividades complexas em etapas manejáveis; gerenciadores de tarefas para monitoramento e finalização de procedimentos acadêmicos. Pesquisadores como Kenski (2012) e Lévy (1999) destacam o potencial das tecnologias digitais para apoiar a organização das atividades, a mediação da aprendizagem e o acesso à informação. O uso desses recursos pode contribuir para o planejamento das atividades acadêmicas e para uma rotina mais estruturada.

Acrescentam-se a essas ferramentas outros recursos fundamentados nos princípios da comunicação multimodal discutidos por Kress (2010), como hipertextos, que permitem uma leitura não linear e diferentes níveis de aprofundamento conforme o interesse do estudante, e mapas mentais, que organizam as informações de forma espacial e visual. Segundo Kress (2010), a articulação de diferentes modos semióticos amplia as possibilidades de construção de sentidos ao integrar linguagens verbais, visuais e gráficas, favorecendo diferentes formas de acesso, organização e compreensão da informação.

Em suma, recursos multimodais como sistemas Kanban, vídeos curtos, mapas mentais, hipertextos e infográficos constituem valiosas ferramentas de inclusão. Eles tornam a comunicação no ambiente educacional mais acessível ao favorecer diferentes formas de organização e compreensão das informações. Para estudantes com TEA, esses recursos podem contribuir para estruturar o raciocínio, antecipar etapas das atividades e ampliar a autonomia na organização acadêmica (Hostins; Alves; Oliveira, 2024; Kuder; Accardo, 2018).

4.3.2 Narrativas on-line e Cultura Participativa: do engajamento social à inclusão digital

Avançando sobre a premissa de McLuhan (1964) de que "o meio é a mensagem", observamos que a tecnologia contemporânea não é apenas um canal, mas um espaço de construção social. O advento das mídias sociais permitiu que a conexão, a socialização e a informação passassem a ser produzidas pelos próprios usuários. Esse fenômeno, impulsionado por tecnologias que favorecem a participação ativa dos usuários, aproxima-se do conceito de cultura participativa proposto por Jenkins (2019) e da inteligência coletiva discutida por Lévy (1999), em que a produção e a circulação de conteúdos passam a ocorrer de forma colaborativa.

Nessa dinâmica, os usuários deixam de atuar apenas como receptores de informação e passam a participar da construção, compartilhamento e ressignificação dos conteúdos em ambientes digitais. Um exemplo dessa aplicação é o aplicativo SpeeCH (Costa; Costa; Vieira Junior, 2023), tecnologia assistiva desenvolvida para facilitar a comunicação de pessoas com dificuldades na fala ou na interação social. O SpeeCH utiliza pictogramas, voz sintetizada e interfaces personalizáveis para ampliar as possibilidades de expressão do usuário, favorecendo sua participação em diferentes contextos comunicacionais. Para estudantes com TEA, recursos dessa natureza podem ampliar a autonomia comunicacional, favorecer a interação com docentes e colegas e contribuir para processos de inclusão e permanência no ensino superior (Costa; Costa; Vieira Junior, 2023; Hostins; Alves; Oliveira, 2024).

No cenário das redes, é comum o uso de termos como comunidade colaborativa, comunidade on-line e comunidade virtual. Para fins deste estudo, adotaremos o termo comunidades virtuais, conceituadas por Lévy (1999) como coletivos de indivíduos que compartilham interesses, conhecimentos e objetivos comuns no ciberespaço, e compreendidas por Castells (2020) como formas de sociabilidade constituídas nas redes digitais.

Comunidades virtuais voltadas a estudantes autistas têm se mostrado importantes espaços de interação, troca de experiências e apoio mútuo. Nesses ambientes, os participantes compartilham informações sobre a vida acadêmica, estratégias para enfrentar desafios cotidianos, orientações sobre direitos relacionados à inclusão e experiências pessoais, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a construção de redes de apoio (Gabarron et al., 2023; Davis; Watts; López, 2021). A comunicação predominantemente escrita e assíncrona também pode favorecer a participação de estudantes que preferem mais tempo para organizar suas respostas e interações.

Estudos sobre a presença de pessoas autistas em plataformas digitais evidenciam que as formas de participação e engajamento variam conforme as características e possibilidades comunicacionais de cada ambiente (Gabarron et al., 2023).

- YouTube: Funciona como um repositório de "conhecimento profundo". O público autista busca vídeos longos com relatos de experiências (*vlogs* identitários), tutoriais detalhados e transmissões ao vivo que permitem interação via *chat*. Os comentários no YouTube tendem a ser formativos, onde se debate desde políticas públicas de inclusão até métodos de estudo

para neurodivergentes. É uma plataforma de busca e construção de memória sobre o autismo.

- TikTok: Prioriza a "visibilidade e entretenimento". Através de vídeos curtos e *trends* (tendências), os autistas utilizam o humor para contestar estigmas. Os vídeos focam em "dicas rápidas" sobre o cotidiano autista, danças e desafios que celebram a neurodiversidade de forma vibrante. Enquanto o YouTube informa, o TikTok gera identificação imediata e "viraliza" a causa inclusiva para um público mais jovem.

Essas práticas representam o que Jenkins (2019) denomina cultura participativa, caracterizada pela apropriação das mídias pelos próprios sujeitos, que deixam de atuar apenas como consumidores e passam a produzir, compartilhar e ressignificar conteúdos. No contexto universitário, essas experiências fortalecem o protagonismo estudantil ao ampliar os espaços de expressão e circulação das narrativas produzidas pelos próprios estudantes. Para estudantes com TEA, essa dinâmica favorece a visibilidade de suas experiências e amplia as possibilidades de participação na vida acadêmica.

Extrapolando o campus, essas manifestações também contribuem para ampliar a compreensão social sobre o autismo. Estudos recentes indicam que os ambientes digitais possibilitam que pessoas autistas compartilhem experiências, construam redes de apoio e desafiem estereótipos historicamente associados ao transtorno, fortalecendo perspectivas mais plurais sobre a neurodiversidade (Gabarron et al., 2023; Davis; Watts; López, 2021). Como consequência, instituições de ensino superior são incentivadas a aperfeiçoar políticas de acessibilidade, inclusão e permanência, reconhecendo a diversidade neurológica como parte da diversidade humana presente na comunidade acadêmica.

Quadro 7 – Sinóptico: Ecossistema Midiático e tecnologias de suporte à inclusão

Elementos do Ecossistema	Tecnologias de Suporte	Impacto na Acessibilidade/Inclusão TEA
Mediação Colaborativa	Aplicativo SpeeCH	Oferece voz e mediação para interação social e acadêmica.
Comunidades Virtuais	Fóruns, Grupos de Apoio	Redução do isolamento social e troca de estratégias de permanência.
Narrativas Identitárias	YouTube e TikTok	Contestação de estigmas e fortalecimento da identidade autista positiva.

Elementos do Ecossistema	Tecnologias de Suporte	Impacto na Acessibilidade/Inclusão TEA
Multimodalidade	AVAs, Infográficos, Vídeos	Redução da carga cognitiva e flexibilização do acesso à informação.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

As mídias sociais tornam-se, assim, extensões dos processos comunicacionais contemporâneos. Ao integrar esses ambientes às suas estratégias de comunicação, as universidades ampliam as oportunidades de diálogo, reconhecimento e pertencimento de seus estudantes. Sob a perspectiva da multimodalidade proposta por Kress (2010), diferentes linguagens e modos de representação podem favorecer formas mais inclusivas de comunicação e participação no contexto educacional.

Em conclusão, este tópico demonstrou que a inserção do estudante autista no ensino superior é potencializada quando o ecossistema midiático atua como uma extensão das suas faculdades cognitivas e comunicativas. A transição de um modelo linear para uma rede de interações multimodais e colaborativas permite que a singularidade do sujeito TEA seja respeitada, oferecendo interfaces que minimizam barreiras sensoriais e maximizam o protagonismo estudantil através da cultura participativa e do suporte tecnológico à autorregulação.

Quadro 8 – Sinóptico: Ecossistema Midiático e tecnologias e inclusão e TEAS

Dimensão do Ecossistema	Autores (Ano)	Elementos que colaboram com a inclusão de TEAs no Ensino Superior
Comunicação Multimodal	Kress, 2010; Santaella, 2020	Uso de múltiplos modos de representação (visual, sonoro, textual e gráfico) para ampliar as possibilidades de compreensão, expressão e participação dos estudantes, oferecendo diferentes formas de acesso à informação.
Ambientes Virtuais (AVAs)	Anderson *et al.*, 2017	Organização da rotina, previsibilidade das atividades, apoio às funções executivas, comunicação assíncrona e ampliação das oportunidades de interação entre estudantes e docentes.
Comunicação Colaborativa	Costa; Costa; Vieira Jr., 2023	Protagonismo do estudante na coautoria da sua aprendizagem e uso de tecnologias assistivas (como SpeeCH) para mediação social.
Comunidades Virtuais	Lévy, 1999; Jenkins, 2019; Gillespie-Lynch et al., 2022.	Fortalecimento do senso de pertencimento, compartilhamento de experiências, construção de redes de apoio entre pares, desenvolvimento do protagonismo estudantil e circulação de narrativas produzidas pelos próprios estudantes.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

As reflexões sobre o ecossistema midiático e as gramáticas digitais mostram que: no ensino superior, a inclusão não se efetiva apenas pela presença do recurso tecnológico, mas pela qualidade da estratégia comunicacional que o sustenta. Compreender a tecnologia como extensão das capacidades humanas exige que as universidades transitem do uso meramente instrumental para uma abordagem de suporte e mediação. Nesse contexto, as estratégias de comunicação e as tecnologias assistivas (TA) emergem não apenas como ferramentas de correção de déficits, mas como dispositivos de equidade que reorganizam a experiência acadêmica do estudante autista. Para que esses recursos sejam eficazes, é necessário que estejam articulados aos princípios do desenho universal e às normas de acessibilidade digital, garantindo que a "mensagem" da inclusão seja traduzida em práticas docentes sensíveis e interfaces institucionais verdadeiramente acessíveis.

4.4 Estratégias de comunicação como suporte e tecnologia assistiva na inclusão de universitários TEAS

Na perspectiva desse estudo, a compreensão de como a inclusão pode se materializar no ensino superior, perpassa por dois conceitos fundamentais da área: a comunicação acessível e a acessibilidade comunicacional. Enquanto a comunicação

acessível refere-se à elaboração de mensagens claras, diretas e compreensíveis (o conteúdo em si), a acessibilidade comunicacional é um conceito mais amplo, que envolve a eliminação de barreiras em todo o processo de interação, incluindo o uso de tecnologias, suportes e linguagens que garantam que a informação chegue ao receptor sem distorções.

A necessidade de discutir essas estratégias justifica-se pela presença de estudantes com TEA níveis de suporte 1 e 2 nesta pesquisa. Para esses graduandos, a tecnologia não é um acessório, mas uma condição para a equidade. Historicamente, essa discussão evoluiu da adaptação pontual para a criação de sistemas pensados para todos, conforme explicam Rose, Meyer e Hitchcock (2005). Para os autores, a Tecnologia Assistiva (TA) contempla recursos específicos destinados a atender às necessidades individuais dos estudantes, enquanto o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) orienta o planejamento de ambientes, currículos e estratégias pedagógicas acessíveis desde sua concepção. No século XXI, a integração entre essas abordagens constitui um caminho para fortalecer a inclusão educacional, ao favorecer práticas pedagógicas mais flexíveis e reduzir a necessidade de adaptações posteriores (Ricardo et al., 2024).

O Universal Design for Learning (UDL), difundido no Brasil como DUA, constitui um modelo teórico-prático que visa ampliar as oportunidades de aprendizagem e reduzir barreiras para todos os estudantes. O conceito foi desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST), organização de pesquisa sediada nos Estados Unidos, fundada em 1984 por Anne Meyer, David Rose e colaboradores. Inicialmente voltado ao desenvolvimento de tecnologias assistivas para apoiar estudantes com deficiência, o CAST ampliou suas investigações ao reconhecer que as barreiras à aprendizagem não residem nas características dos estudantes, mas na inflexibilidade dos currículos, dos métodos de ensino e das formas de avaliação (Meyer; Rose; Gordon, 2014)

Essa mudança de paradigma levou o Center for Applied Special Technology (CAST, 2024) a sistematizar as diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), fundamentadas em evidências das neurociências sobre três grandes redes de aprendizagem: Redes de Reconhecimento (o "quê" da aprendizagem), relacionadas à percepção e compreensão das informações; Redes Estratégicas (o "como" da aprendizagem), voltadas ao planejamento, à organização e à execução das ações; e Redes Afetivas (o "porquê" da aprendizagem), associadas ao engajamento, ao interesse e à motivação para aprender.

Atualmente, o CAST é a principal instituição internacional responsável pelo desenvolvimento e atualização das diretrizes do DUA, revisadas periodicamente para

incorporar evidências provenientes das neurociências, das ciências da aprendizagem e das tecnologias educacionais. Nessa perspectiva, a acessibilidade deve ser incorporada ao planejamento pedagógico desde sua concepção, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores e favorecendo ambientes de aprendizagem mais flexíveis, inclusivos e responsivos à variabilidade dos estudantes (CAST, 2024).

O DUA estrutura-se em três princípios fundamentais que dialogam diretamente com as necessidades de estudantes universitários com TEA: múltiplos meios de representação, ao oferecer o conteúdo em diferentes formatos, como vídeos, áudios, textos e mapas mentais, favorecendo diferentes formas de percepção e compreensão da informação; múltiplos meios de ação e expressão, ao possibilitar que os estudantes demonstrem seus conhecimentos por diferentes formas de comunicação e produção, respeitando suas características e potencialidades; e múltiplos meios de engajamento, ao promover diferentes formas de motivação, interesse e participação no processo de aprendizagem (CAST, 2024).

Em consonância com os princípios da educação inclusiva defendidos pela UNESCO (2022), o DUA orienta a elaboração de currículos mais flexíveis e acessíveis, reduzindo barreiras à aprendizagem e ampliando as oportunidades de participação de todos os estudantes. No contexto brasileiro, essa abordagem também contribui para minimizar demandas cognitivas e sensoriais decorrentes de currículos pouco flexíveis, favorecendo a aprendizagem de estudantes com TEA (Zerbato; Prais, 2019).

A eficácia do DUA no contexto das tecnologias educacionais depende da adoção de padrões de acessibilidade digital. O World Wide Web Consortium (W3C) é a organização internacional responsável pelo desenvolvimento de padrões para a Web, visando garantir sua interoperabilidade, acessibilidade e evolução contínua. No Brasil, suas ações são representadas pelo Centro de Estudos sobre Tecnologias Web (Ceweb.br), do NIC.br, que atua na disseminação de boas práticas e padrões técnicos voltados à acessibilidade digital (W3C Brasil, 2023).

Nesse contexto, destacam-se as Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2, recomendação publicada pelo W3C em 2023, que estabelece diretrizes para tornar os conteúdos digitais mais acessíveis às pessoas com deficiência. As WCAG 2.2 estão organizadas em quatro princípios fundamentais, conhecidos pela sigla P.O.U.R. (Perceivable, Operable, Understandable e Robust): Perceptível, ao assegurar que as informações sejam apresentadas de forma acessível aos diferentes sentidos, por exemplo, por meio de legendas e textos alternativos para imagens; Operável, ao garantir que a

navegação possa ser realizada por diferentes dispositivos de entrada, incluindo o teclado; Compreensível, ao tornar a interface e as informações previsíveis e de fácil entendimento; e Robusto, ao assegurar a compatibilidade dos conteúdos com diferentes navegadores e tecnologias assistivas, como leitores de tela (W3C, 2023).

A integração entre os princípios pedagógicos do DUA e as diretrizes técnicas das WCAG fortalece a construção de ambientes digitais mais acessíveis, contribuindo para reduzir barreiras comunicacionais e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes no ensino superior.

A relação entre o DUA e as WCAG 2.2 reside no fato de que o primeiro orienta a "pedagogia", enquanto as segundas orientam a "tecnologia". No ensino universitário, ambas devem convergir: não basta o docente planejar uma aula multimodal se o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) não permitir a leitura por softwares de tela ou possuir um *layout* visualmente confuso que gere sobrecarga sensorial.

Ao planejar uma disciplina sob a ótica do DUA, a inclusão deixa de ser uma intervenção pontual e passa a constituir um princípio orientador do planejamento pedagógico. Quando um professor disponibiliza o conteúdo em vídeo, acompanhado de roteiro escrito e recursos visuais, oferece múltiplas formas de representação da informação, conforme os princípios do DUA (CAST, 2024). Sob a perspectiva da semiótica social, Kress (2010) explica que a transdução consiste na transformação de significados entre diferentes modos semióticos, ampliando as possibilidades de construção de sentidos por diferentes sujeitos.

Como observam Gillespie-Lynch et al. (2022), a disponibilização de múltiplas formas de acesso aos conteúdos pode favorecer a participação de estudantes autistas ao ampliar as possibilidades de interação com o processo de aprendizagem. Além disso, recursos como gravações em áudio, transcrições e materiais que podem ser revisitados permitem que cada estudante organize seu próprio ritmo de estudo, favorecendo maior autonomia e flexibilidade na aprendizagem (Anderson; Stephenson; Carter, 2017). Em síntese, a articulação entre os princípios pedagógicos do DUA e as diretrizes técnicas das WCAG contribui para reduzir barreiras de acesso à informação e promover ambientes digitais mais acessíveis e inclusivos.

Para fechar esta tríade, é necessário definir a TA. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº. 13.146/2015), a TA é compreendida como todo produto, equipamento, dispositivo ou recurso destinados a promover a autonomia, independência e inclusão social de pessoas com deficiência. Um dos maiores referenciais no Brasil, Galvão Filho

(2013), expande essa visão ao afirmar que a tecnologia assistiva não se resume ao objeto técnico, mas ao serviço e à estratégia que permitem ao sujeito superar as barreiras do ambiente. Segundo o autor:

> A Tecnologia Assistiva não deve ser entendida apenas como o conjunto de recursos (os objetos, equipamentos ou softwares), mas, fundamentalmente, como os serviços e as estratégias que são organizados para e com a pessoa com deficiência, visando potencializar suas habilidades e proporcionar-lhe uma vida autônoma e inclusiva (Galvão Filho, 2013, p. 24).

Nesse sentido, no contexto do ensino superior para estudantes com TEA, a TA deixa de ser um "aparelho" isolado para tornar-se parte de um ecossistema de mediação. Isso significa que um *software* de comunicação alternativa ou um organizador de tarefas digital só cumpre seu papel assistivo quando inserido em uma estratégia pedagógica que reconheça as especificidades sensoriais e cognitivas do universitário, garantindo que o recurso técnico se transforme em efetiva participação social e acadêmica.

Na atualidade, autores como Nascimento et al. (2021) e Barbosa, Sobrinho e Fero (2024) destacam que a TA constitui um importante recurso para ampliar a acessibilidade, a participação e a permanência de estudantes com deficiência em contextos educacionais inclusivos. No caso de estudantes universitários com TEA, a TA pode atuar especialmente no apoio à Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e na organização das atividades acadêmicas. Entre os recursos disponíveis destacam-se softwares de comunicação baseados em pictogramas, sintetizadores de voz e aplicativos em tablets com interfaces simplificadas, como o SpeeCH, que favorecem a expressão e a participação em atividades acadêmicas (Costa; Costa; Vieira Junior, 2023). Outros recursos, como aplicativos de organização da rotina, quadros digitais no formato Kanban, corretores ortográficos e gramaticais e dispositivos para redução de estímulos sonoros, também podem contribuir para ampliar a autonomia e favorecer a permanência dos estudantes em diferentes ambientes universitários.

Como salientam Nascimento et al. (2021), a TA atua como mediadora entre as necessidades do estudante e as demandas do ambiente educacional. Quando integrada aos princípios do DUA e às estratégias de comunicação multimodal, deixa de representar apenas um recurso tecnológico e passa a constituir um elemento que amplia as possibilidades de interação, aprendizagem e participação acadêmica. Dessa forma, o DUA orienta o planejamento pedagógico, a comunicação multimodal amplia as formas de acesso e expressão, e a TA oferece recursos individualizados que contribuem para uma

inclusão efetiva no ensino superior, favorecendo a participação e a permanência de estudantes autistas (Barbosa; Sobrinho; Fero, 2024; Nascimento et al., 2021).

O quadro sinóptico 9, a seguir, sintetiza a integração entre DUA, tecnologias assistivas e os níveis de suporte para estudantes autistas.

Quadro 9 – Sinóptico: DUA, tecnologias assistivas e os níveis de suporte para estudantes autistas

Conceito	Autores (Ano)	Aplicação Prática para TEA
DUA (UDL)	Cast (2024)	Planejamento de aulas com múltiplas formas de representação, ação/expressão e engajamento desde a concepção
Transdução e multimodalidade	Kress (2010)	Uso integrado de vídeos, textos, imagens e mapas mentais para ampliar as possibilidades de compreensão.
Tecnologia Assistiva	Galvão Filho (2013); Nascimento et al. (2021)	Recursos de CAA, softwares de organização, leitores de tela e dispositivos de apoio à participação acadêmica
Comunicação Aumentativa e Alternativa	Costa; Costa; Vieira Junior (2023)	Interfaces digitais que favorecem a expressão e a comunicação de estudantes autistas em atividades acadêmicas.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

4.4.1 Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS): Voz e Interação para além da Fala

Na literatura especializada, a Comunicação Alternativa (CA) recebe diferentes nomenclaturas que, embora guardem sutilezas conceituais, convergem para assegurar o direito à expressão e à autodeterminação (Reis; Gomes, 2018). Conforme destaca Schirmer (2011), termos como Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), tradução mais comum do termo original *Augmentative and Alternative Communication* (AAC), e Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) são utilizados para descrever um conjunto de ferramentas, estratégias e sistemas que auxiliam pessoas com severas dificuldades de comunicação. De acordo com Santos et al. (2024), recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa de alta tecnologia, como tablets, softwares de síntese de voz e aplicativos específicos, ampliam as possibilidades de comunicação e interação dos usuários em diferentes contextos educacionais.

Essa diversidade terminológica reflete as nuances da aplicação clínica e pedagógica: o termo "suplementar" enfatiza o suporte à fala já existente, mas ineficiente, enquanto "alternativa" refere-se à substituição da fala funcional (Schirmer, 2011). Independentemente da nomenclatura adotada, o foco reside na eliminação de barreiras comunicacionais que impedem o universitário autista de participar plenamente da vida acadêmica. Como salientam Santos et al. (2024), ao integrar recursos de alta tecnologia, como tablets e softwares de síntese de voz, a instituição de ensino não apenas oferece um recurso assistivo, mas amplia as possibilidades de comunicação, participação e autonomia dos estudantes.

Relevante destacar que a CAS não se destina exclusivamente às pessoas sem fala funcional. No contexto universitário, ela pode constituir um importante recurso de apoio para estudantes autistas que apresentam dificuldades de comunicação, favorecendo sua participação nas atividades acadêmicas e sua inclusão no ambiente universitário (Gillespie-Lynch et al., 2022). A distinção técnica reside na funcionalidade da aplicação: a comunicação é suplementar quando serve para apoiar e complementar a fala existente por meio de recursos verbais e não verbais; e é alternativa quando substitui, temporária ou permanentemente, a fala funcional, conforme as necessidades de comunicação do usuário (Schirmer, 2011).

Para o docente que atua com estudantes autistas, a CAS evidencia-se como um suporte que favorece a organização da comunicação e a mediação das interações sociais. O uso de recursos que variam de cartões de rotina a softwares de seleção de ícones e sintetizadores de voz permite que o universitário participe de seminários e debates, superando barreiras comunicacionais. Entende-se que a CAS atua como um sistema de apoio que amplia as possibilidades de expressão, interação e participação nas atividades acadêmicas. Assim, a CAS deixa de ser vista sob uma perspectiva assistencialista de "muleta" e passa a ser reconhecida como uma interface de promoção da autonomia comunicacional e da participação do estudante.

Dentro desse ecossistema de tecnologias assistivas, emergem ferramentas voltadas especificamente ao suporte cognitivo que redefinem a mediação na contemporaneidade. Para estudantes com TEA, a tecnologia assume uma função vital de tradução de sentidos. Conforme aponta Braga (2012), os processos comunicacionais são constituídos nas interações e na produção compartilhada de sentidos. Nesse contexto, ferramentas de inteligência artificial generativa podem atuar como dispositivos de

"tradução semântica", convertendo linguagens abstratas e metafóricas em estruturas mais literais e pragmáticas, facilitando a acessibilidade intelectual.

Quadro 10 – Sinóptico: Tecnologias Assistivas e Estratégias de Comunicação para inclusão de TEAS

Tecnologia Assistiva/Estratégia	Autores (Anos)	Elementos que colaboram com a inclusão de TEAs no Ensino Superior
Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)	CAST (2022); Meyer, Rose e Gordon (2014)	Planejamento curricular baseado em múltiplas formas de representação, ação e engajamento, eliminando a necessidade de adaptações emergenciais.
Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS)	Schirmer (2011); Santos et al. (2024)	Apoio ou substituição da fala funcional por recursos simbólicos e digitais, ampliando as possibilidades de comunicação, expressão e participação em atividades acadêmicas.
Acessibilidade Digital (W3C/WCAG 2.2)	W3C (2023); W3C Brasil (2023)	Garantia de que Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e conteúdo web sejam perceptíveis, operáveis, compreensíveis e robustos (P.O.U.R.).
Recursos de Alta Tecnologia e Mediação	Nascimento, Chagas e Chagas (2021); Gillespie-Lynch et al. (2022)	Uso de softwares de voz, tablets e organizadores de rotina que apoiam a comunicação, a organização das atividades e a participação acadêmica.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Essa tradução não se limita à conversão de texto, mas à reestruturação da lógica comunicacional. A literatura sobre tecnologias digitais aplicadas à educação e à inclusão sugere que esses recursos podem atuar como mediadores dos processos de comunicação e aprendizagem, auxiliando o estudante na organização das informações e no acesso aos conteúdos acadêmicos (Kenski, 2012). No caso do autismo, em que a compreensão de informações implícitas, abstratas ou metafóricas pode representar um desafio para alguns estudantes, a mediação tecnológica pode favorecer maior previsibilidade e clareza comunicacional. Ao utilizar algoritmos capazes de reorganizar, sintetizar ou simplificar informações, o estudante não apenas acessa o conteúdo, mas pode reinterpretá-lo de forma mais compatível com suas necessidades comunicacionais e de aprendizagem (Kenski, 2012).

Portanto, a comunicação assistiva contemporânea deixa de ser compreendida apenas como um recurso de acessibilidade e passa a constituir uma estratégia de mediação

comunicacional que amplia as possibilidades de participação e aprendizagem. A convergência entre a inteligência artificial e as práticas pedagógicas inclusivas aponta para um cenário em que a tecnologia pode favorecer o acesso a conteúdos complexos, contribuindo para reduzir barreiras comunicacionais e ampliar as oportunidades de participação de estudantes autistas no ensino superior.

Neste capítulo, a comunicação foi abordada como o eixo transversal que conecta sujeitos, tecnologias e o direito à inclusão. Evidenciou-se que estratégias pedagógicas fundamentadas em uma comunicação mais humana e democrática, quando associadas a experiências tecnológicas e midiáticas éticas, capacitam a comunidade acadêmica a reconhecer a neurodiversidade como um valor coletivo, ampliando essa percepção para além dos muros da universidade.

Nesse sentido, as metodologias comunicacionais inclusivas aqui discutidas envolvem o uso de linguagens acessíveis, o respeito aos ritmos individuais e a valorização de interações mediadas que promovem a autonomia estudantil. Trata-se de uma abordagem que integra os fundamentos da comunicação, os princípios do desenho universal e as evidências científicas sobre o autismo, resultando em práticas educativas mais equitativas e sensorialmente adequadas.

Sob essa ótica, a inclusão no ensino superior não se limita a ajustes técnicos pontuais, mas representa uma profunda transformação cultural, pois incluir é, intrinsecamente, comunicar com sentido, clareza e escuta ativa. Entretanto, a concretização desse direito ainda depende de mobilização social e da consolidação de políticas internas nas universidades. Tais ações manifestam-se na estruturação das instituições para o atendimento às demandas específicas de inclusão, na empatia à causa e na transparência da comunicação institucional perante a sociedade.

5 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS EM RIBEIRÃO PRETO: COMUNICAÇÃO, ACESSIBILIDADE E DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Este capítulo apresenta uma análise do cenário institucional das universidades particulares de Ribeirão Preto, buscando mapear as condições de acessibilidade, comunicação e suporte oferecidas aos estudantes com TEA, que foi intitulada de "Levantamento de acessibilidade arquitetônica e comunicacional" de quatro universidades particulares locais. Antes da apresentação desses dados, faz-se necessário retomar os tipos de acessibilidade preconizadas em Sassaki (2005), dentre elas: a arquitetônica, que se refere às barreiras ambientais e físicas; a atitudinal, relacionada à eliminação de preconceitos e discriminação; a comunicacional a respeito das formas de comunicação mais adequadas e sinalizações específicas; a metodológica, que remete à utilização de didáticas e metodologias; a instrumental referente às tecnologias assistivas e adaptação de equipamentos e materiais e por fim, a programática, voltada à questionar, reverter e eliminar barreiras invisíveis nas leis, normas, portarias e políticas existentes. Como mencionado, o foco principal do estudo recai sobre as barreiras arquitetônicas e comunicacionais das IES pesquisadas. Contudo, as outras barreiras, em diferentes níveis de incidência, também se fazem presentes. Para compreender como essa dinâmica opera no interior do sistema, é fundamental contextualizar a organização das IES pesquisadas, investigando como suas políticas internas e sua comunicação institucional se estruturam para atender às demandas de inclusão. A análise percorre desde a materialidade das barreiras arquitetônicas e digitais até a configuração do ecossistema midiático disponível, avaliando como a formação docente e as redes colaborativas são articuladas para garantir a permanência estudantil. Este mapeamento técnico e organizacional embasou a interpretação dos resultados que serão discutidos na sequência, permitindo compreender em que medida a retórica da inclusão encontra suporte prático nas estruturas universitárias da região.

5.1 Aproximações conceituais: comunicação, informação e as barreiras na educação superior

A estruturação de núcleos de acessibilidade no ensino superior brasileiro, embora consolidada em universidades federais, apresenta um cenário de expansão heterogêneo quando transposta para as instituições de ensino superior (IES) particulares. Em Ribeirão

Preto, polo educacional de relevância nacional, a análise das políticas institucionais no período de 2025-2026 revela que o foco das ações de inclusão tem se voltado para estratégias de permanência, configurando-se como um dos principais eixos da gestão inclusiva nas IES analisadas.

Entretanto, estruturas como os núcleos ou correlatos por si somente, não garantem a efetividade das práticas inclusivas. Para estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE), dentre eles, os universitários no espectro autista; a construção de um ambiente previsível, estável e "comunicacionalmente" organizado constitui um fator determinante quanto à sua permanência até a conclusão da graduação, assim como em relação ao seu bem-estar acadêmico.

Tendo como enfoque a comunicação e à tradição consolidada na área de compreender que ambientes institucionais são promotores de sistemas de circulação e mediação simbólica (Braga, 2012; Santaella, 2020); tem-se como pressuposto que a comunicação institucional de universidades (independentemente de serem públicas, privadas, estaduais ou federais) permite a emissão não somente de mensagens textuais, mas também aquelas que revelam seu contexto, suas políticas, e que reforçam sua identidade e valores, expressos e ocultados.

No contexto universitário, isso significa reconhecer que cada forma de comunicação institucional, seja no site oficial, seja na forma de mensagens em redes sociais, e-mails, cada atividade no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), cada retorno docente e cada mediação pedagógica constituem práticas comunicacionais que moldam a experiência acadêmica de todos os universitários, não se restringindo aos EPAEEs ou aos TEAs.

Distinguir os obstáculos que impedem o pleno aproveitamento acadêmico é relevante para a compreensão das dinâmicas de exclusão e inclusão no ensino superior. Embora frequentemente confundidas, as barreiras comunicacionais e as informacionais operam em dimensões distintas da interação universitária, exigindo estratégias institucionais específicas para sua superação.

As barreiras comunicacionais referem-se aos entraves nos meios, sistemas e linguagens de transmissão da mensagem. Elas ocorrem quando a instituição não provê a transposição necessária para que o conteúdo seja acessível a todos os sentidos e formas de expressão. Segundo o Art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº. 13.146/2015):

> Barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o

> recebimento de mensagens e de informações por intermédio de dispositivos, meios ou sistemas de comunicação e de tecnologia de informação (BRASIL, 2015).

Essas barreiras manifestam-se pela ausência de recursos como a audiodescrição para cegos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para surdos, ou o Braille. Conforme aponta Sassaki (2010), a acessibilidade comunicacional é uma das dimensões fundamentais para a inclusão, exigindo que a instituição elimine barreiras nas comunicações face a face, escritas (incluindo o Braille) e virtuais, garantindo que o suporte físico ou digital não seja um impeditivo para o exercício do direito à educação.

Diferentemente das comunicações, as barreiras informacionais residem na estrutura, clareza e previsibilidade do conteúdo. Elas dizem respeito à organização lógica e à transparência dos fluxos de dados. Para o estudante com TEA, a barreira informacional é, muitas vezes, mais excludente que a física.

De acordo com Gillespie-Lynch *et al*. (2022, p. 12, tradução nossa), a desorganização institucional impacta diretamente as funções executivas desses alunos:

> Estudantes autistas frequentemente enfrentam desafios relacionados à função executiva, o que torna a comunicação institucional ambígua ou desorganizada uma barreira significativa ao sucesso acadêmico (Gillespie-Lynch *et al*. 2022, p. 12, tradução nossa).

Nesse sentido, a barreira informacional ocorre quando as mensagens são apresentadas de forma ambígua, fragmentada ou descontinuada. A falta de um cronograma claro ou a dispersão de avisos importantes em múltiplos canais, sem organização e hierarquia, pode gerar dificuldades para a organização da vida acadêmica e comprometer a permanência de estudantes autistas, especialmente quando a comunicação institucional não oferece informações claras, consistentes e acessíveis (Silveira; Donida; Santana, 2020).

Considerando a centralidade da comunicação social e a fundamentação teórica explorada nos capítulos precedentes, foram contextualizados os ambientes onde as entrevistas semiestruturadas foram realizadas. Para tanto, apresenta-se um diagnóstico das quatro universidades particulares de Ribeirão Preto participantes deste estudo, analisando como estas instituições se comunicam e informam seu público acadêmico, com ênfase nos estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE). O mapeamento realizado permitiu elencar os serviços de acessibilidade ofertados, evidenciando a interconexão entre a organização institucional, a formação docente para a inclusão e o papel do ecossistema midiático e tecnológico na permanência de universitários no

espectro autista. Sob essa ótica, a análise inicia-se pela investigação das estruturas informacionais, conforme detalhado a seguir.

Quadro 11 – Comparativo entre barreiras comunicacionais e informacionais no ensino superior (Síntese Teórica)

Categoria	Foco da Barreira	Exemplo de Impedimento
Comunicacional	Acesso e mediação da comunicação	Falta de intérprete de Libras, de textos em formatos acessíveis ou de recursos de comunicação compatíveis com as necessidades do estudante.
Informacional	Organização e clareza das informações	Instruções ambíguas, alterações de horários sem comunicação prévia e dispersão de informações em múltiplos canais (como grupos de WhatsApp).

Fonte: elaborado pela autora (2026)

5.2 Comunicação institucional na universidade particular e barreiras

A compreensão do fenômeno comunicativo no ambiente universitário exige o aprofundamento do conceito de comunicação institucional, campo que se dedica ao estudo da construção da identidade e da imagem das organizações perante a sociedade.

Para Kunsch (2003), um dos principais referenciais brasileiros na área, a comunicação institucional não deve ser compreendida apenas como um conjunto de ferramentas, mas como uma função estratégica e política. A autora define a comunicação institucional como:

> [...] aquela que diz respeito diretamente à organização como instituição, englobando as relações públicas, o jornalismo empresarial, a publicidade institucional, a editoração corporativa e a imagem corporativa. Ela tem por objetivo básico a construção e o fortalecimento da identidade e da imagem de uma organização (Kunsch, 2003, p. 162).

Nessa perspectiva, a comunicação institucional de universidades focadas na inclusão projeta uma imagem ao público, de que são ambientes que alinham sua missão educativa ao suporte adequado oferecido aos estudantes matriculados, especialmente aqueles que integram o EPAEE.

Autores com Bueno (2009) enfatizam na comunicação institucional, mais do que a transmissão de informações; configurando-a como um processo de relacionamento, pois:

> A comunicação institucional é o processo que permite à organização se posicionar perante a sociedade, estabelecendo vínculos com seus diversos públicos e buscando, primordialmente, credibilidade e confiança. Ela não se resume a informar, mas a dar sentido à existência da instituição no espaço público (Bueno, 2009, p. 34).

Ao articular as ideias desses dois autores, percebe-se que a comunicação institucional no ensino superior privado também pode assumir o papel de mediação ética entre a instituição, sua comunidade acadêmica e a comunidade do entorno. Quando a instituição falha em ser clara sobre seus processos de acessibilidade, ela não fere apenas um fluxo informativo, mas compromete a própria imagem de acolhimento e a confiança que os estudantes, especialmente com TEA, depositam na organização.

Também, a comunicação institucional no ambiente universitário não deve ser compreendida apenas como um fluxo de informações administrativas, mas como um ecossistema de mediações que impactam a experiência do discente. A partir das dimensões propostas por autores como Kunsch (2003) e Bueno (2009), e adaptando-as à realidade das quatro instituições de ensino superior (IES) particulares de Ribeirão Preto analisadas nesta pesquisa, estabelecem-se os seguintes pilares: marketing digital e acessibilidade: No contexto das IES, o marketing digital envolve estratégias *online* para alcançar e engajar o público acadêmico. Para o estudante com TEA, essa dimensão exige que as plataformas digitais sejam dotadas de clareza e previsibilidade, evitando interfaces com excesso de estímulos que possam gerar sobrecarga sensorial. Comunicação digital e identidade: esta dimensão é responsável por mensagens que reforçam a identidade e os valores do espaço acadêmico. Conforme Braga (2012), quando a universidade utiliza seus canais oficiais para reconhecer a neurodiversidade, ela fortalece o imaginário coletivo de inclusão e promove o acolhimento simbólico. Marketing de relacionamento: foca na construção de vínculos duradouros por meio de experiências personalizadas. Para os estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE), esse vínculo é estabelecido pela eficácia dos protocolos de atendimento e pela constância no suporte oferecido pela instituição, fatores cruciais para a permanência estudantil. Relações públicas (RP): a função de RP zela pela imagem da instituição e pela boa comunicação com seus públicos. Nas faculdades estudadas em Ribeirão Preto, a atuação das relações públicas é vital na mediação entre os núcleos de acessibilidade e o corpo docente, garantindo que as políticas de inclusão sejam transparentes e confiáveis.

Neste estudo, a comunicação institucional é compreendida como um campo de mediações éticas, estéticas e informacionais. Unindo o conceito de acessibilidade

comunicacional de Sassaki (2010) às funções estratégicas da comunicação, define-se que: a mediação ética refere-se ao compromisso com o direito à educação e à informação acessível; a mediação estética diz respeito à forma e organização dos conteúdos (audiodescrição, Libras, linguagem simples), respeitando as particularidades sensoriais; a mediação informacional garante a clareza e a unidade dos fluxos, combatendo a fragmentação que gera incerteza e imprecisão para o universitário autista

A fim de compreender como a comunicação institucional se materializa no ambiente virtual, realizou-se um levantamento nos portais oficiais e redes sociais das quatro universidades particulares participantes deste estudo em Ribeirão Preto. O foco desta análise foi identificar a presença de recursos de acessibilidade e a clareza das informações direcionadas aos estudantes com TEA.

Abaixo, o Quadro 12 sintetiza as ações de comunicação digital, o gerenciamento de redes e as estratégias de relacionamento observadas durante o período de coleta de dados (2025-2026).

A análise dos dados apresentados no Quadro 12 revela que, embora as instituições de Ribeirão Preto possuam estruturas de apoio formalizadas, o desafio reside na integração desses núcleos com a comunicação institucional cotidiana. Observa-se que a UNAERP apresenta a estrutura mais robusta e segmentada, articulando o SEAPDef (atendimento direto à deficiência) ao NAEPE (apoio ao estudante) e ao SEAPP (suporte psicopedagógico). No Centro Universitário Barão de Mauá, a estratégia fundamenta-se na cooperação entre o NACI (acessibilidade) e o NAP (apoio psicopedagógico). Já na Estácio, as ações concentram-se no NAAP, enquanto o Centro Universitário Moura Lacerda centraliza suas políticas no NUACE. Todavia, a mera existência dessas siglas não assegura a fluidez informacional; para o estudante EPAEE, a eficácia do suporte depende de como esses núcleos sinalizam suas ações nos ecossistemas digitais e na mediação direta com o corpo docente.

Conforme aponta a literatura, a existência de um núcleo de acessibilidade, por si só, não garante a eliminação das barreiras informacionais. Ciantelli e Leite (2016) ressaltam que a atuação dos núcleos de acessibilidade depende de sua articulação com os diferentes setores da universidade, de modo a assegurar condições efetivas de inclusão aos estudantes com deficiência. Na Estácio, por exemplo, o NAAP desempenha um papel relevante no atendimento psicopedagógico, mas a eficácia da permanência do estudante com TEA depende também da clareza e da organização dos fluxos de informação entre esse núcleo e o corpo docente. Nessa perspectiva, Ciantelli e Leite (2016) destaca que

práticas comunicacionais institucionais claras, articuladas e contínuas constituem elementos fundamentais para favorecer a permanência estudantil, reduzindo barreiras que ultrapassam a dimensão física da acessibilidade. Conforme destaca Kunsch (2003), a comunicação interna constitui um elemento estratégico para integrar os diferentes setores da organização, favorecendo o alinhamento das ações institucionais.

Quadro 12 – Matriz Comparativa: Comunicação e Acessibilidade nas IES de Ribeirão Preto

Instituição	Núcleos de Apoio Especializado	Ações de Comunicação Digital e Acessibilidade	Marketing de Relacionamento e Estratégias de Permanência
UNAERP	NAEPE (Apoio ao Estudante), SEAPP (Psicopedagógico) e SEAPDef (Atendimento à Pessoa com Deficiência)	Uso de tecnologias assistivas (Hand Talk) e curadoria de conteúdos acessíveis no portal institucional.	Foco na mediação pedagógica multifatorial; integração entre os setores para promover a autonomia discente.
ESTÁCIO	NAAP (Núcleo de Apoio e Atendimento Psicopedagógico)	Presença ativa em redes sociais com campanhas sazonais (ex: Abril Azul) e foco em interface digital intuitiva.	Acolhimento psicopedagógico centralizado; mediação direta entre núcleo, coordenações e corpo docente.
MOURA LACERDA	NUACE (Núcleo de Acessibilidade)	Selo de acessibilidade digital e centralização de informações sobre inclusão em menus de fácil acesso.	Protocolos formais para redução de barreiras informacionais; sensibilização contínua da comunidade acadêmica.
BARÃO DE MAUÁ	NACI (Acessibilidade e Inclusão) e NAP (Apoio Psicopedagógico)	Comunicação pautada na conformidade normativa (NBR 9050) e em diretrizes internas de acessibilidade.	Foco no cumprimento da LBI; ações coordenadas para redução de barreiras cognitivas e suporte psicopedagógico.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Nas instituições em que a comunicação se apresenta de forma mais estruturada e formalizada, como no Moura Lacerda (NUACE) e na UNAERP (SEAPDef/NAEPE), observa-se um esforço para organizar os fluxos de informação e ampliar a acessibilidade institucional. A presença de recursos de tecnologia assistiva e de ferramentas de acessibilidade digital evidencia iniciativas voltadas à mediação da comunicação e à redução de barreiras ao acesso às informações, contribuindo para favorecer a participação de estudantes autistas no ambiente universitário (Barbosa; Fernandes; Orrico, 2024).

Em suma, a análise das políticas dessas IES particulares de Ribeirão Preto indica que as propostas institucionais se deparam com um cenário complexo. A partir das reflexões de Mendes (2019), observa-se o desafio de fazer com que os planos institucionais avancem de uma acessibilidade predominantemente física e normativa, como o foco na conformidade com a NBR 9050 observado na Barão de Mauá, para uma perspectiva que contemple também as dimensões comunicacional e relacional. Nesse contexto, os resultados desta pesquisa indicam que, embora se observem avanços nas políticas institucionais de inclusão, permanecem desafios relacionados ao acolhimento pedagógico, à clareza dos fluxos informacionais e à articulação entre os diferentes setores institucionais, aspectos que se mostram fundamentais para favorecer a permanência de estudantes autistas no ensino superior.

A organização das IES para a inclusão transcende a adequação da acessibilidade arquitetônica. Segundo Glat e Pletsch (2011), a efetiva inclusão no ensino superior exige uma estrutura de atendimento multidimensional que contemple as demandas subjetivas, pedagógicas e sociais do estudante. Nas instituições pesquisadas em Ribeirão Preto, essa organização materializa-se por meio de núcleos especializados que atuam como instâncias estratégicas na articulação das políticas de permanência e êxito acadêmico.

Para compreender como cada IES estrutura seus serviços e quais os fluxos de encaminhamento para demandas que extrapolam a competência interna, apresenta-se o Quadro 13, atualizado com as estruturas vigentes em 2026.

Quadro 13 – Estrutura de Atendimento e Serviços de Inclusão nas IES de Ribeirão Preto

Instituição	Núcleos de Referência	Principais Serviços Prestados	Fluxo de Encaminhamento (Rede Externa)
Estácio	NAAP (Núcleo de Apoio e Atendimento Psicopedagógico)	Atendimento psicopedagógico; mediação docente; adaptação de avaliações e suporte em tecnologia assistiva.	Direcionamento para redes de apoio externas e suporte psicossocial especializado fora da IES.
UNAERP	SEAPDef, NAEPE e SEAPP	Mediação pedagógica; suporte à acessibilidade; empréstimo de tecnologias assistivas e adaptação de materiais (LIAPE).	A própria universidade possui clínica de psicologia e hospital. .
Moura Lacerda	NUACE (Núcleo de Acessibilidade)	Sensibilização da comunidade acadêmica; mediação pedagógica e protocolos formais de acolhimento.	Direcionamento para redes de apoio externas e suporte psicossocial especializado fora da IES.
Barão de Mauá	NACI e NAP	Suporte normativo e legal; orientação sobre direitos; adequação de infraestrutura e suporte psicopedagógico.	Direcionamento para redes de apoio externas e suporte psicossocial especializado fora da IES.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

5.3 Organização institucional para inclusão na universidade particular e barreiras

A análise da Estácio Ribeirão Preto revela uma estrutura de governança pautada na transposição de diretrizes nacionais ao contexto local. Conforme estabelece a Política Institucional de Acessibilidade (Estácio, 2021), a instituição fundamenta suas ações no compromisso ético e legal de eliminação de barreiras que obstruem o acesso, a permanência e o êxito de discentes com deficiência e necessidades educacionais específicas.

A operacionalização dessa política é centralizada no Núcleo de Apoio e Atendimento Psicopedagógico (NAAP), que atua como a instância mediadora da inclusão. Segundo o regimento institucional da IES, as competências do núcleo e as responsabilidades acadêmicas estruturam-se em dimensões estratégicas fundamentais: Acessibilidade Pedagógica e Curricular: O protocolo institucional prevê a flexibilização e a adaptação de materiais didáticos e metodologias avaliativas. Essa diretriz visa atender às especificidades de processamento de informação, em estrita observância à Lei nº. 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que é expressamente citada no marco regulatório da

instituição como base para o suporte ao estudante com TEA (Estácio, 2021); Acessibilidade Comunicacional: A política institucional assegura a provisão de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) preconiza-se mitigar barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual. Conforme o documento, tal medida busca garantir a integridade do fluxo informativo entre a instituição e o discente, reduzindo o que a literatura denomina como ruído sistêmico; Atendimento Prioritário e Desburocratização: É garantido o atendimento preferencial em instâncias administrativas e acadêmicas. Sob a perspectiva da gestão educacional, essa medida visa reduzir a sobrecarga executiva e burocrática para o estudante Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), fator crítico para a estabilidade cognitiva no contexto do autismo.

Diferente de modelos assistencialistas, a arquitetura inclusiva da Estácio propõe uma gestão compartilhada da inclusão. Nesse modelo, o NAAP não atua isoladamente, mas como um articulador entre a coordenação de curso, o corpo docente e o aluno. Essa estrutura visa assegurar que o princípio da "igualdade de oportunidades" transcenda o campo normativo e se materialize na organização cotidiana das atividades acadêmicas na unidade de Ribeirão Preto.

Enquanto o modelo da Estácio centraliza o acolhimento no NAAP, a Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) apresenta uma organização voltada para a tecnologia assistiva e a acessibilidade digital. O suporte é estruturado por meio do SEAPDef (Serviço de Apoio à Pessoa com Deficiência) e operacionalizado pelo Laboratório de Inclusão e Apoio à Pessoa com Deficiência (LIAPE). Conforme observado *in loco*, o LIAPE funciona como um centro de recursos que oferece: suporte tecnológico: softwares leitores de tela, teclados adaptados e ferramentas de tradução visual; adaptação de materiais: transposição de conteúdo para formatos acessíveis (Braille e digital ampliado); acessibilidade comunicacional: mediação por ferramentas digitais e sinalização específica.

No Centro Universitário Moura Lacerda, a organização para a inclusão é operacionalizada pelo NUACE (Núcleo de Acessibilidade). A filosofia institucional desta IES, enfatiza a dimensão humana e relacional da inclusão. As diretrizes do NUACE estruturam-se em três pilares: formação docente e redução de barreiras atitudinais: foco na capacitação do corpo docente para a compreensão das especificidades do TEA. Segundo Amaral (1998), a barreira atitudinal é, muitas vezes, mais impeditiva que a arquitetônica, e o Moura Lacerda busca mitigar esse fator por meio da sensibilização pedagógica; mediação Institucional: O núcleo atua como uma instância de diálogo direto

entre o corpo discente e a gestão acadêmica, facilitando a resolução de conflitos, dilação de prazos e ajustes em processos avaliativos; previsibilidade informacional: observa-se um esforço na sistematização de calendários e comunicações diretas. Essa estratégia é crucial para o estudante com TEA, pois, como aponta a literatura sobre funções executivas, a previsibilidade do ambiente reduz a ansiedade e favorece o engajamento acadêmico.

Diferente do modelo focado predominantemente na mediação atitudinal, o Centro Universitário Barão de Mauá estrutura sua política de inclusão com um forte viés de conformidade normativa e técnica. O suporte aos estudantes é gerido de forma integrada pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NACI) e pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP). Essa estrutura pauta-se no estrito cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº. 13.146/2015) e das normas de acessibilidade técnica, como a NBR 9050. Enquanto o NACI assegura a eliminação de barreiras físicas e o suporte normativo-legal, o NAP complementa a assistência com o suporte psicopedagógico necessário para a manutenção do vínculo acadêmico.

A organização da Barão de Mauá destaca-se pelos seguintes eixos de atuação: conformidade técnica (NBR 9050): a instituição apresenta um rigoroso planejamento de acessibilidade arquitetônica e espacial, visando eliminar barreiras físicas em todos os seus *campi*, aspecto frequentemente ratificado em seus relatórios de autoavaliação institucional; Apoio às funções cognitivas e TEA: O NACI atua na orientação de adaptações curriculares e avaliativas, garantindo que o estudante com TEA disponha de tempos diferenciados ou ambientes de prova que minimizem a sobrecarga sensorial, conforme preconiza a LBI; comunicação normativa: a comunicação institucional sobre acessibilidade é pautada na transparência de direitos e deveres. O núcleo funciona como uma instância de consultoria interna para coordenadores e docentes, assegurando a aplicação uniforme das normativas de inclusão exigidas pelo Ministério da Educação (MEC); tecnologia assistiva: A instituição disponibiliza recursos como *softwares* de síntese de voz, lupas eletrônicas e acervo bibliográfico acessível, integrando a biblioteca como um ponto focal de suporte ao aluno Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE).

Dessa forma, a organização institucional da Barão de Mauá caracteriza-se por uma gestão que prioriza a segurança jurídica e normativa, garantindo que a estrutura universitária esteja preparada para acolher a diversidade por meio de protocolos estabelecidos e infraestrutura adequada.

Para validar as estruturas de apoio discutidas anteriormente, apresenta-se nesta seção o registro fotográfico das placas de identificação dos núcleos de acessibilidade, captadas durante visitas da pesquisadora (2026) nas IES de Ribeirão Preto. Essas imagens constituem prova material da formalização desses espaços e das nomenclaturas oficiais adotadas por cada instituição, seguindo a ordem lógica da análise comparativa.

Figura 14 – Placa de Identificação do NAAP (Núcleo de Apoio e Atendimento Psicopedagógico) na Estácio Ribeirão Preto

Fonte: fotografia tirada pela autora durante visita (2026).

A organização da Estácio concentra o atendimento no NAAP, conforme evidenciado pela sinalização institucional que formaliza o núcleo como o setor responsável pelo acolhimento psicopedagógico e mediação docente na unidade.

Conforme discutido, a estrutura de suporte da UNAERP fundamenta-se na atuação conjunta do NAEPE (Núcleo de Apoio ao Estudante e Psicopedagógico) e do SEAPDef (Serviço de Apoio à Pessoa com Deficiência). Essa articulação institucional garante que o atendimento direto às demandas decorrentes da deficiência e da neurodivergência seja realizado de forma sistêmica, priorizando a autonomia do universitário por meio de estratégias de mediação e do suporte em tecnologia assistiva oferecido pelo núcleo.

Figura 15 – Placa de Identificação do LIAPE e SEAPDef na UNAERP Ribeirão Preto

Fonte: fotografia tirada pela autora durante visita (2026).

O Centro Universitário Moura Lacerda em sua filosofia relacional e de sensibilização materializa-se na existência formal do NUACE, cuja placa de identificação foi registrada como evidência da instância de mediação entre aluno e gestão acadêmica.

Figura 16 – Placa de Identificação do NUACE (Núcleo de Acessibilidade) no Centro Universitário Moura Lacerda

Fonte: Fotografia tirada pela autora durante visita (2026)

Encerrando a análise, o registro fotográfico comprova a existência do NACI. Conforme discutido na matriz comparativa, essa estrutura foca na conformidade

normativa e técnica, atuando em conjunto com o NAP para o suporte psicopedagógico integral.

Figura 17– Placa de Identificação do NAEE/NACI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão) na Barão de Mauá

Fonte: fotografia tirada pela autora durante visita (2026).

A comprovação material da existência dos núcleos de apoio, por meio dos registros fotográficos das placas de identificação e sinalização institucional, ratifica que a inclusão nas IES de Ribeirão Preto possui uma base administrativa formalizada e reconhecível pelo corpo discente. Todavia, a eficácia do suporte oferecido por esses setores, como o NAAP, SEAPDef/NAEPE, NUACE e NACI, está intrinsecamente ligada à capacidade da instituição em oferecer um ambiente físico que minimize barreiras de deslocamento e permanência. Sob essa ótica, a acessibilidade deixa de ser apenas uma sigla setorial para se tornar uma condição estrutural da edificação. Para detalhar como essa organização se traduz na realidade arquitetônica e espacial de cada campus, apresenta-se o Quadro 14, que sistematiza o levantamento das condições de acessibilidade física nas IES pesquisadas em Ribeirão Preto;

Quadro 14 – Levantamento das condições de acessibilidade física nas IES pesquisadas em Ribeirão Preto

Itens Observados	Estácio	Unaerp	Moura Lacerda	Barão de Mauá
Acessos e Circulação Horizontal (Entradas e Saídas)	Possui rampas e sinalização de piso tátil.	Entradas amplas com controle de acesso facilitado.	. Portaria com acessibilidade e fluxos direcionados.	Portaria com acessibilidade e fluxos direcionados.
Circulação Vertical (Escadas e Rampas)	Elevadores com sinalização sonora e em Braille.	Rampas com corrimãos duplos.	Rampas com corrimãos duplos.	Aberturas dimensionadas para circulação de cadeiras.
Aberturas (Portas alargadas e Janelas)	Portas de salas e banheiros conforme largura padrão.	Portas de salas e banheiros conforme largura padrão.	Portas de salas e banheiros conforme largura padrão.	Aberturas dimensionadas para circulação de cadeiras.
Sanitários Acessíveis	Disponíveis em todos os andares.	Disponíveis e sinalizados conforme NBR 9050.	Banheiros adaptados próximos às áreas de convivência.	Sanitários adaptados.
Equipamentos e Mobiliário (Balcões, Bebedouros)	Balcões de atendimento com altura reduzida no NAAp.	Bebedouros acessíveis e mobiliário de biblioteca adaptado.	Mobiliário ergonômico e balcões de atendimento acessíveis.	Balcões do NACI adaptados para atendimento prioritário.

Fonte: elaborado pela autora com base em observação local (2026).

A eficácia da inclusão no ensino superior não depende apenas da infraestrutura, mas da clareza dos fluxos e da disponibilidade de recursos práticos. Para o estudante com TEA, a previsibilidade garantida por protocolos claros é um fator de redução de barreiras atitudinais e comunicacionais. O Quadro 15 apresenta um diagnóstico das práticas, dos ambientes de apoio e dos protocolos institucionais voltados ao atendimento dos estudantes nas IES pesquisadas em Ribeirão Preto.

Como se observa na análise comparativa, o diferencial estratégico entre as instituições reside na formalização dos protocolos internos. Quando a universidade estabelece fluxos claros para a equipe administrativa e para o corpo docente, ela remove do estudante com TEA o ônus de gerenciar sua própria condição em cada interação departamental um esforço que, em contextos de desorganização, acarreta fadiga social e cognitiva.

Quadro 15 – Diagnóstico de Práticas, Ambientes de apoio e dos protocolos institucionais voltados ao atendimento dos estudantes

Itens de Avaliação	Estácio	Unaerp	Moura Lacerda	Barão de Mauá
Atividades Práticas e Laboratórios (Softwares, Estúdios e Espaços Colaborativos)	Uso de simuladores virtuais e laboratórios com suporte do NAAp.	LIAPE oferece softwares assistivos integrados aos labs de informática.	Ambientes colaborativos focados em metodologias ativas.	Laboratórios equipados com recursos de tecnologia assistiva.
Acessibilidade na Biblioteca (Espaço físico e digital)	Acervo digital acessível e espaços de estudo sinalizados.	Acervo em Braille e softwares de leitura de tela disponíveis.	Espaço físico acessível com suporte de bibliotecários capacitados.	Biblioteca central com postos de trabalho adaptados (NACI).
Rotinas de Acompanhamento (Monitoramento do aluno)	Acompanhamento periódico via NAAp e coordenação.	Acompanhamento técnico-pedagógico via LIAPE.	Monitoramento focado na sensibilização e vínculo.	Rotinas pautadas no cumprimento do PDI e normas legais.
Protocolos para Universitários (Direitos e Deveres)	Sim. Guia de Acessibilidade e Termos de Ciência.	Sim. Normativas internas de suporte ao EPAEE.	Sim. Protocolos de acolhimento e orientação.	Sim. Regimento interno com foco em direitos e LBI.
Protocolos para Docentes (Orientações e Responsabilidades)	Orientações via manuais do NAAp e semanas pedagógicas.	Capacitação técnica para uso de recursos assistivos.	Formação voltada para a relação professor-aluno.	Instruções normativas sobre adaptações de provas.
Protocolos para Tutores e Administrativo	Fluxos definidos para secretaria e atendimento ao público.	Treinamento específico para equipes de apoio técnico.	Foco na recepção e atendimento humanizado.	Treinamento administrativo focado em acessibilidade física.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A literatura de Sassaki (2010) corrobora que a barreira programática, caracterizada pela ausência de normas, diretrizes e protocolos institucionais é um dos principais entraves à permanência. Sem um protocolo que respalde a dilação de prazos

ou a flexibilização avaliativa, o docente pode atuar com insegurança o que compromete a equidade no tratamento e a previsibilidade necessária ao aluno neurodivergente.

Na Estácio, por exemplo, a Política Institucional de Acessibilidade (2021) define a inclusão como uma "responsabilidade compartilhada". Sob a ótica da comunicação organizacional, isso implica que o fluxo informativo deve ser capilarizado: do núcleo especializado até a "ponta" do atendimento (tutores e secretarias). Essa padronização assegura que o protocolo de acolhimento seja executado de forma uniforme, independentemente do canal de interação utilizado pelo discente.

5.4 A Formação para lidar com a inclusão na universidade particular e barreiras

A implementação de práticas inclusivas no ensino superior não se restringe à adequação de espaços físicos; ela depende da acessibilidade formativa do corpo docente. No campo da comunicação social que exige o domínio de atividades práticas, produções laboratoriais e interações constantes com *softwares*, estúdios e ambientes colaborativos a preparação dos professores para lidar com técnicas e tecnologias é relevante.

A literatura contemporânea indica que a democratização do acesso à universidade não foi acompanhada por uma reforma equivalente na formação docente, em especial dos professores do ensino superior. Estudos de Camargo e Givigi (2024) evidenciam que a formação inicial de docentes universitários ainda não contempla, de forma consistente, os fundamentos da educação inclusiva nem as especificidades dos diferentes públicos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (EPAEE). Vale ressaltar, ainda, que a formação inicial não é suficiente para o exercício da docência, sendo necessárias atualizações e a complementação de estudos ao longo da carreira, realidade que também se aplica ao professor universitário.

Nas IES, a formação continuada destinada aos docentes frequentemente ocorre por meio de palestras, oficinas e ações pontuais. Anderson, Stephenson e Carter (2017) destacam que a preparação dos professores para o atendimento de estudantes com deficiência constitui um dos fatores que favorecem práticas pedagógicas mais inclusivas no ensino superior. Sem conhecimentos sobre princípios como organização, previsibilidade, clareza instrucional e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o docente tende a reproduzir práticas que podem dificultar a participação e a aprendizagem dos estudantes, ainda que de forma não intencional. Deslocando o enfoque para os universitários autistas, Reis, Gelbar e Madaus (2021) destacam que o sucesso

acadêmico desses estudantes é favorecido por ambientes estruturados, apoio institucional e docentes preparados para reconhecer e responder às suas necessidades educacionais, promovendo estratégias pedagógicas e comunicacionais mais acessíveis.

Camargo e Givigi (2024) argumentam sobre a importância de que a formação docente, inicial e continuada, contemple a temática da neurodiversidade e as especificidades do TEA no contexto universitário, contribuindo também para a superação das barreiras atitudinais, conforme a perspectiva da inclusão proposta por Sassaki (2010). Ao confrontar essa literatura com as estruturas observadas na Estácio, Unaerp, Moura Lacerda e Barão de Mauá, percebe-se que, embora essas instituições possuam núcleos de acessibilidade (NAAP, SEAPDef/NAEPE, NUACE e NACI), o principal espaço de concretização das políticas inclusivas a sala de aula ainda demanda avanços na implementação de adaptações razoáveis e de práticas pedagógicas inclusivas.

Entre esses avanços, destacam-se a clareza dos cronogramas, a previsibilidade das rotinas avaliativas e a adoção de formas de comunicação acessíveis por parte dos docentes e da gestão institucional. Reis, Gelbar e Madaus (2022) indicam que ambientes acadêmicos estruturados, aliados ao apoio institucional e à atuação de docentes preparados para compreender as necessidades educacionais dos estudantes autistas, favorecem seu sucesso acadêmico. Contudo, o fortalecimento dessas práticas requer a criação de protocolos institucionais claros, capazes de orientar docentes, tutores e equipes administrativas. Ciantelli e Leite (2022) e Iacono, Dal Bosco e Freiberger (2024) defendem que a inclusão deve estar incorporada às políticas e aos processos institucionais, evitando que dependa exclusivamente da iniciativa individual de professores.

Diante da lenta adequação das estruturas institucionais às demandas da educação inclusiva e das condições de trabalho frequentemente enfrentadas no ensino superior, os professores universitários convivem com desafios que ampliam sua responsabilidade na implementação de práticas inclusivas. Pimenta e Anastasiou (2002) discutem as múltiplas exigências da docência universitária, evidenciando que o trabalho docente extrapola a atividade de ensino e envolve dimensões pedagógicas, institucionais e relacionais. Nesse contexto, a efetivação da inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor, mas deve constituir uma responsabilidade compartilhada entre a gestão institucional, os núcleos de apoio e toda a comunidade acadêmica.

Melo, Gonçalves e Chagas (2023) introduzem uma variável crítica no contexto das IES privadas: a alta rotatividade docente. Esse fenômeno compromete a continuidade das ações pedagógicas e evidencia fragilidades na implementação das políticas de

acessibilidade. Em contextos de elevada rotatividade, a continuidade do acompanhamento dos estudantes com TEA pode ser prejudicada, exigindo que informações sobre suas necessidades educacionais sejam retomadas por novos docentes ao longo da trajetória acadêmica. Tal cenário reforça a compreensão de que a inclusão ainda depende, em grande medida, de iniciativas individuais, em vez de estar plenamente incorporada à cultura organizacional das instituições.

Ciantelli e Leite (2022) destaca que a comunicação institucional articulada entre os diferentes setores da universidade constitui um elemento fundamental para favorecer a permanência estudantil. Complementarmente, Iacono, Dal Bosco e Freiberger (2024) evidenciam que a organização e a disponibilidade de informações acessíveis nos canais institucionais representam um componente essencial da acessibilidade no ensino superior. Para sistematizar como esses aspectos se manifestam nas práticas das IES pesquisadas, apresenta-se o Quadro 16, que detalha as informações institucionais consultadas que indicam a existência de protocolos destinados aos docentes.

Quadro 16 – Protocolos institucionais e ações de acompanhamento identificados nas informações institucionais consultadas

Critérios de Avaliação	Estácio	UNAERP	Moura Lacerda	Barão de Mauá
Produções em Laboratórios/Softwares Acessíveis	Parcial	Sim	Sim	Sim
Protocolos claros para Docentes (Direitos/Deveres)	Sim	Sim	Sim	Sim
Protocolos claros para Tutores/Administrativo	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial
Rotinas de Acompanhamento Contínuo	Sim	Sim	Sim	Sim
Capacitação em Neurodiversidade/TEA	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual

Fonte: elaborado pela autora (2026) com base na visita as IES.

Já a classificação "Parcial" indica que, nas informações institucionais consultadas, foram identificados protocolos destinados a tutores e equipes administrativas, porém sem um detalhamento suficiente para evidenciar uma padronização institucional entre os diferentes setores envolvidos no atendimento aos estudantes. Esse resultado sugere que

as informações disponíveis podem não refletir, de forma integrada, como ocorre a articulação entre docentes, tutores, equipes administrativas e núcleos de acessibilidade.

Por sua vez, a classificação "Eventual", atribuída ao critério de Capacitação em Neurodiversidade/TEA, indica que, nas informações institucionais analisadas, as ações de formação aparecem de forma pontual, não sendo possível identificar uma política institucional contínua de capacitação. Esse resultado sugere que a formação em neurodiversidade pode ocorrer de maneira esporádica ou vinculada a demandas específicas. Melo, Gonçalves e Chagas (2023) discutem que a continuidade da formação docente constitui um elemento importante para o fortalecimento de práticas inclusivas, especialmente em contextos marcados pela rotatividade de professores nas IES privadas.

Em síntese, a análise das informações institucionais consultadas e sistematizadas no Quadro 16 permitiu identificar convergências entre as quatro instituições pesquisadas quanto à existência de protocolos destinados aos docentes e de ações voltadas ao acompanhamento dos estudantes. Ao mesmo tempo, os dados sugerem oportunidades de aprimoramento relacionadas à integração entre os diferentes setores institucionais e à consolidação de ações permanentes de formação em neurodiversidade. Considerando a natureza documental desta etapa da pesquisa, esses resultados devem ser compreendidos como indícios obtidos a partir das informações institucionais disponíveis, não permitindo afirmar como tais práticas se desenvolvem no cotidiano das instituições.

5.5 Ecossistema comunicacional, mídias e tecnologias na inclusão universitária de estudantes com TEA

O ecossistema comunicacional universitário transcende a infraestrutura tecnológica; ele é composto por mídias, tecnologias, interações humanas e, fundamentalmente, por um campo de mediações (éticas, estéticas e informacionais), que moldam a qualidade da experiência do estudante com TEA. Assim, compreender essas mediações colabora com o entendimento de que tipo de relações são estabelecidas dentro desse ecossistema. As mediações éticas referem-se ao compromisso com a alteridade e o respeito à neurodivergência. Citando um exemplo obtido durante este estudo, na UNAERP, a mediação ética manifesta-se pela proteção da autonomia do aluno via SEAPDef, garantindo que o suporte não se torne uma forma de exclusão "protegida”. Já as mediações estéticas envolvem a forma, o design e a sensibilidade visual da informação. No Moura Lacerda, a mediação estética é observada na clareza da sinalização do NUACE,

que busca reduzir a sobrecarga sensorial e facilitar o reconhecimento do espaço. E as mediações informacionais: tratam da fluidez e da precisão do dado. Na Estácio, a tentativa de centralizar fluxos no NAAP exemplifica uma mediação que busca reduzir o "caos informacional", que é citado pela literatura.

Todavia, o ecossistema comunicacional universitário não se restringe às comunicações desencadeadas pelas IES existentes em um determinado local. Tanto no entorno midiático de Ribeirão Preto (2025-2026) como no espaço desterritorializado da internet, as redes de apoio online exercem papel decisivo na permanência. Comunidades de estudantes neurodivergentes no Instagram e coletivos locais criam um sentimento de pertencimento que mitiga o isolamento social. Embora as IES pesquisadas, como a Barão de Mauá, demonstrem competência na comunicação normativa (postagens sobre direitos e leis), ainda há um campo a ser explorado no que tange ao letramento midiático.

Instituições que reconhecem e integram esses ambientes por meio de oficinas ou menções em seus portais oficiais potencializam a inclusão. Quando a universidade se manifesta online reconhecendo a neurodiversidade como parte da pluralidade humana Castells, 2020), ela fortalece um imaginário coletivo de acolhimento. Na análise das redes sociais das IES de Ribeirão Preto, percebe-se que postagens sobre o "Abril Azul", por exemplo, quando acompanhadas de serviços reais oferecidos pelos núcleos, geram empatia e sinalizam que a instituição possui competência inclusiva.

Infere-se desta pesquisa que a comunicação institucional fragmentada e a ausência de protocolos formais são as principais barreiras programáticas que reduzem a previsibilidade e dificultam a permanência estudantil. A gestão da inclusão demanda um planejamento institucional e intersetorial, no qual a responsabilidade não seja apenas do núcleo especializado, mas compartilhada.

Ao estabelecer um diálogo entre as informações institucionais consultadas nas IES pesquisadas em Ribeirão Preto (2025–2026) e a literatura especializada, observa-se que a efetivação da inclusão no ensino superior depende não apenas da existência de núcleos de acessibilidade ou de recursos institucionais, mas também da articulação entre os diferentes setores da universidade. Os documentos analisados indicam a existência de protocolos destinados aos docentes e de rotinas de acompanhamento dos estudantes; entretanto, as evidências disponíveis não permitem verificar como esses procedimentos são operacionalizados no cotidiano acadêmico nem o grau de integração entre coordenações, núcleos de acessibilidade, docentes, tutores e equipes administrativas.

Nessa perspectiva, Ciantelli e Leite(2022) destaca que a comunicação institucional articulada constitui um elemento essencial para favorecer a permanência estudantil, reduzindo a concentração das responsabilidades exclusivamente na atuação docente. Assim, a inclusão tende a produzir melhores resultados quando compartilhada entre toda a estrutura institucional, e não apenas atribuída ao professor em sala de aula.

No caso da UNAERP, as informações institucionais consultadas indicam a disponibilização de recursos de acessibilidade digital e de tecnologia assistiva. Esses recursos dialogam com Gillespie-Lynch et al. (2022), ao reforçarem que tecnologias de apoio representam importantes instrumentos para favorecer a participação de estudantes autistas quando integradas a práticas pedagógicas, mediação docente e políticas institucionais de apoio. Dessa forma, a tecnologia constitui um recurso de apoio ao processo de inclusão, e não um fim em si mesma.

Os resultados desta pesquisa também sugerem uma ampliação da compreensão sobre acessibilidade nas instituições analisadas. Se, historicamente, as políticas institucionais concentraram maior atenção na eliminação de barreiras arquitetônicas, as evidências obtidas indicam que aspectos relacionados à comunicação institucional, à circulação das informações, à previsibilidade dos processos acadêmicos e à articulação entre os diferentes setores assumem papel igualmente relevante para a permanência dos estudantes público da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (EPAEE). Assim, mais do que substituir a acessibilidade física, observa-se a necessidade de incorporá-la a uma concepção mais ampla, que também contemple a dimensão comunicacional da inclusão.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Com abordagem qualitativa, este estudo de campo teve como objetivo analisar o papel da comunicação como fator de inclusão e permanência, a partir das vivências desses alunos em universidades particulares de Ribeirão Preto (SP). Com a intenção de recuperar experiências e vivências da trajetória entre o acesso ao ensino superior e os desafios de permanência, foram entrevistados de forma semiestruturada, dois (2) estudantes universitários, com idades entre 18 e 24 anos, regularmente matriculados no segundo ano de cursos de graduação.

Justifica-se a adoção da abordagem qualitativa, por se mostrar a mais adequada à compreensão aprofundada de experiências subjetivas, dinâmicas e contextualizadas; já que o estudo visou explorar com sensibilidade e rigor interpretativo, os sentidos atribuídos por estudantes com TEA à sua vivência acadêmica em universidades particulares da cidade de Ribeirão Preto. Corrobora com a pertinência de escolha por este viés de pesquisa, Bogdan e Biklen (1994), para os quais a realidade é construída socialmente e deve ser compreendida em seu contexto natural, sendo o pesquisador o principal instrumento de coleta e análise dos dados.

Ao exigir proximidade com os sujeitos e sensibilidade para interpretar suas construções simbólicas, Triviños (1987) reforça que na abordagem qualitativa, o respeito a escuta atenta e à totalidade dos fenômenos é relevante, pois:

> à realidade social não pode ser compreendida fora de seu contexto; é preciso ver o fenômeno em sua totalidade e em sua relação com os demais aspectos que compõem (Triviños, 1987, p. 131).

Minayo (2010) complementa os autores mencionados, reforçando que o enfoque qualitativo:

> [...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não puder ser quantificado. Trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2010, p. 22).

Dentro de estudos direcionados a investigar acessibilidade e processos de inclusão educacional diante de suas articulações institucionais, esses são elementos indispensáveis. Assim, este estudo está fundamentado no diálogo, na escuta atenta, na interpretação reflexiva e na valorização da subjetividade dos participantes. Com o propósito de recuperar achados com riqueza de detalhamento que possibilitem descrição densa das experiências e interpretação crítica dos significados construídos pelos sujeitos

em sua trajetória universitária; a abordagem qualitativa, permite que vozes frequentemente silenciadas nos levantamentos estatísticos ganhem espaço, revelando nuances importantes sobre os mecanismos de inclusão (ou exclusão) presentes no cotidiano universitário.

A investigação assume também o formato de estudo de campo, por ser realizada junto a participantes em seu ambiente social concreto. Como afirma Gil (2008, p. 69), esse tipo de pesquisa permite observar diretamente as situações investigadas, possibilitando um entendimento mais próximo da realidade vivida e:

> […] muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa. Outra distinção é a de que no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação.

A fim de conferir transparência metodológica, rigor ético e assegurar a reprodutibilidade deste estudo por outros pesquisadores; o desenvolvimento da investigação foi estruturado em onze etapas interligadas. Em síntese, a visão geral do percurso metodológico encontra-se na figura 18.

Figura 18 – Visão geral do percurso metodológico estruturado em 11 etapas integradas

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A primeira etapa deste estudo consistiu na apropriação teórica da temática por meio de uma revisão de literatura e de documentos institucionais e normativos

relacionados à inclusão no ensino superior. A pesquisa bibliográfica pautou-se por critérios de relevância acadêmica e aderência temática, selecionando obras que fundamentam o percurso histórico da inclusão no Brasil, bem como estudos que discutem as barreiras comunicacionais no ambiente universitário. Foram incorporadas obras seminais e marcos legais de períodos anteriores que ainda sustentam e validam o debate teórico atual.

A busca bibliográfica foi realizada nas bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Scopus, ERIC e em repositórios institucionais, utilizando os descritores "autismo e ensino superior", "acessibilidade e TEA", "tecnologias educacionais inclusivas", "desafios na universidade" e "permanência de estudantes autistas". Em consonância com as orientações para revisões integrativas apresentadas por Camalionte, Kondo e Rocha (2021), a seleção dos estudos foi realizada com base na aderência ao problema de pesquisa e aos objetivos desta dissertação. Foram priorizadas produções científicas disponíveis na íntegra que abordassem a inclusão, a permanência, a comunicação, a acessibilidade e o uso de tecnologias no contexto do ensino superior para estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). Também foram incluídas obras clássicas e documentos legais considerados fundamentais para a compreensão histórica, conceitual e normativa do tema. Foram excluídos estudos duplicados, publicações sem acesso ao texto completo e trabalhos cujo foco estivesse restrito aos aspectos clínicos, diagnósticos ou terapêuticos do TEA, sem interface com a educação superior. Assim, a revisão de literatura realizada nesta pesquisa permitiu não apenas fundamentar teoricamente as metas estabelecidas, mas também identificar práticas emergentes e lacunas relevantes no campo da inclusão de estudantes com TEA no ensino superior. O cruzamento entre desafios, vivências e recursos tecnológicos desponta como eixo para a compreensão do fenômeno investigado.

O levantamento documental foi estruturado em dois níveis complementares. No primeiro, realizou-se um percurso histórico-normativo, retomando os principais marcos da educação especial e da educação inclusiva no Brasil, com o objetivo de compreender a evolução dos direitos, das políticas públicas e das concepções relacionadas à inclusão. No segundo nível, estabeleceu-se um recorte analítico voltado aos documentos institucionais e normativos produzidos entre 2015 ano da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e 2025. Esse intervalo foi adotado para orientar a análise da produção normativa e institucional mais recente, sem excluir a utilização de obras clássicas, documentos legais anteriores e literatura seminal, considerados fundamentais para a contextualização histórica e teórica deste estudo. Nesse escopo, foram analisados

marcos legais, relatórios institucionais, dados de órgãos oficiais, como IBGE e INEP, informações disponibilizadas pela Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto e documentos fornecidos pelas instituições de ensino participantes.

A segunda etapa deste estudo compreendeu o levantamento e a caracterização do contexto no qual foi realizado o trabalho de campo: a cidade de Ribeirão Preto, situada no interior do estado de São Paulo. De acordo com o Censo Demográfico 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município possui 698.642 habitantes e se destaca regionalmente por sua expressiva oferta de cursos de ensino superior, distribuídos entre instituições públicas e privadas. Em Janeiro de 2026, a consulta aos dados abertos disponibilizados no portal da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto identificou a existência de 12 instituições de ensino superior com oferta presencial e 84 instituições com polos de Educação a Distância (EaD) no município.

Cabe ressaltar que o levantamento do número total de estudantes matriculados enfrentou limitações metodológicas decorrentes da disparidade na transparência ativa das instituições e da assincronia nas bases de dados abertas consultadas. Desse modo, a ausência de dados numéricos em parte das organizações inicialmente mapeadas reflete as barreiras de acesso a informações públicas atualizadas por instituição, impossibilitando um delineamento estatístico estritamente comparativo, mas servindo como um indicador da necessidade de maior centralização e publicidade desses indicadores institucionais.

Intencionando caracterizar o cenário do ensino superior no município de Ribeirão Preto, apresenta-se no Quadro 17, o mapeamento das principais instituições privadas em atividade, com a explicitação do número de estudantes matriculados.

Quadro 17 – Panorama Geral das Instituições de Ensino Superior em Ribeirão Preto e Estimativa de Matrículas

Tipo de Instituição	Nome da Instituição	Número de estudantes matriculados
Pública	Universidade de São Paulo (USP) – Campus Ribeirão Preto	Sem dados divulgados
Pública	Faculdade de Tecnologia de Ribeirão Preto (FATEC)	Sem dados divulgados
Privada	Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)	6.826 (2024)
Privada	Centro Universitário Moura Lacerda	2.340
Privada	Centro Universitário Barão de Mauá	4.554 (2019)
Privada	Centro Universitário Anhanguera	Sem dados divulgados
Privada	Universidade Paulista (UNIP)	Sem dados divulgados
Privada	Universidade Estácio de Sá	Sem dados divulgados

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Diante do número expressivo de IES na cidade, estabeleceu-se critérios específicos para a seleção das instituições participantes desta pesquisa: a) Porte da instituição: foram selecionadas instituições de grande porte, considerando a diversidade de cursos ofertados e sua relevância no contexto do ensino superior privado no município; b) Representatividade: optou-se por concentrar a investigação em instituições privadas de ensino superior, tendo em vista a maior viabilidade de acesso institucional e a maior disponibilidade para participação em pesquisas acadêmicas. Embora a inclusão de universidades públicas pudesse ampliar o escopo do estudo, observou-se, durante o levantamento preliminar, uma maior dificuldade de interlocução com essas instituições, especialmente no que se refere à autorização para contato com estudantes., uma vez que as universidades selecionadas possuem ampla estrutura e atuação consolidada na região de Ribeirão Preto; d) Localização: Todas as instituições selecionadas estão situadas na área urbana de Ribeirão Preto, facilitando o acesso e a logística do estudo de campo; e) Disponibilidade e acesso: Considerou-se as instituições privadas e a sua disposição em colaborar com a pesquisa.

Com base nesses critérios, as quatro instituições selecionadas para a realização da pesquisa foram:

Quadro 18 – Contato Das Instituições de Ensino Superior em Ribeirão Preto

Instituição	Telefone(s)	E-mail(s)	Endereço
Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)	(16) 3603-7000 / 0800 771 8388	reitoria@unaerp.br	Av. Costábile Romano, 2201 – Ribeirânia, Ribeirão Preto – SP, CEP 14096-900
Centro Universitário Moura Lacerda	(16) 2101-1010 / 0800 707 1010	reitoria@mouralacerda.edu.br	Rua Padre Euclides, 995 – Campos Elíseos, Ribeirão Preto – SP, CEP 14085-420
Centro Universitário Barão de Mauá	(16) 3603-6600 / 0800 180 3566	reitoria@baraodemaua.br	Rua Ramos de Azevedo, 423 – Jardim Paulista, Ribeirão Preto – SP, CEP 14090-180
Universidade Estácio de Sá – Polo Ribeirão Preto	4003-6767 (capitais) / 0800 880 6767 (demais regiões)	atendimento@estacio.br	Rua Abrahão Issa Halack, 980 – Ribeirânia, Ribeirão Preto – SP, CEP 14096-160

Fonte: elaborado pela autora (2026).

O contato inicial com as instituições foi realizado por meio de e-mails institucionais e telefonemas, apresentando os objetivos da pesquisa e solicitando a autorização para a realização das entrevistas com os estudantes. Diante da complexidade do tema, as instituições de ensino contactadas, solicitaram reuniões presenciais com a visita da pesquisadora para esclarecimentos detalhados. Esse cenário tornou evidente a dificuldade de alcançar e acessar os estudantes diagnosticados com TEA para as entrevistas.

A aproximação com as IES foi relevante para a construção dos critérios que tornaram elegíveis os participantes desse estudo, bem como para a compreensão *in loco* de como essas universidades têm estruturado a eliminação de barreiras e a organização de várias formas de acessibilidade (Sassaki, 2005) em seus *campi.*

No que se refere à elegibilidade dos participantes, os critérios para inclusão no estudo foram: estudantes de ambos os sexos; com faixa etária entre 18-24 anos; autodeclarados/diagnosticados com TEA; "níveis 1 ou 2 de suporte", baseado no DSM-5 (APA, 2013) e na CID-11 (OMS, 2022); devendo estar regularmente matriculado(s) a partir do segundo ano de cursos de graduação ofertados pelas instituições ribeirão pretanas enfocadas. A seleção dos participantes foi realizada em colaboração com os núcleos de apoio psicopedagógico e setores equivalentes existentes nessas instituições, respeitando os critérios de inclusão estabelecidos e garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações coletadas.

Quanto às visitas realizadas pela pesquisadora aos espaços de circulação pública dos *campi* como acessos, banheiros, rampas, escadas e eleva

dores, foram registradas observações sobre as condições de acessibilidade física presentes nas áreas de livre circulação das instituições. Essas observações tiveram caráter complementar à análise documental, permitindo caracterizar as condições de acessibilidade física observadas nas IES pesquisadas e subsidiando a elaboração do Quadro 14 – Levantamento das condições de acessibilidade física nas IES pesquisadas em Ribeirão Preto.

A terceira etapa deste percurso metodológico consistiu na elaboração e validação do roteiro de entrevista semiestruturada, instrumento central para a coleta de dados junto aos participantes da pesquisa. O processo foi orientado pelo objetivo geral e específicos do estudo, bem como pelos principais achados da revisão de literatura, de modo a garantir a pertinência, a clareza e a coerência das perguntas formuladas. Neste estudo, foi utilizada a entrevista semiestruturada como técnica principal de coleta de dados, por se tratar de

um instrumento apropriado às abordagens qualitativas, especialmente quando se busca compreender a experiência vivida pelos sujeitos em profundidade. A entrevista, nesse formato, caracterizou-se por combinar perguntas previamente definidas com a liberdade do entrevistado para desenvolver suas respostas de forma espontânea, permitindo à pesquisadora explorar temas emergentes e aprofundar pontos relevantes conforme a dinâmica do diálogo (Moreira, 2024).

A escolha pela entrevista semiestruturada fundamentou-se em seu caráter flexível e adaptável, o que possibilitou uma escuta mais sensível e atenta à diversidade das vivências dos estudantes com TEA no ensino superior. Essa modalidade também favoreceu a coleta de dados mais ricos e contextualizados, especialmente em pesquisas que abordam aspectos subjetivos como percepções, desafios, estratégias de permanência e usos de tecnologias no ambiente universitário.

Entre as vantagens destacadas nesta técnica, estão a possibilidade de aprofundar-se nas respostas dos entrevistados, a alta taxa de devolutiva em comparação a outros instrumentos, e a validade aumentada por meio da interação direta entre a pesquisadora e participante (Moreira, 2024). Além disso, como instrumento, a entrevista semiestruturada permite o uso de recursos digitais (como videochamadas ou mensagens de voz, quando necessário), o que facilita a adaptação às condições de acessibilidade dos sujeitos.

Assim, a entrevista semiestruturada neste estudo foi um recurso metodológico central para captar relatos autênticos, percepções subjetivas e experiências singulares, possibilitando uma análise qualitativa comprometida com a escuta dos sujeitos e com o propósito de compreender profundamente a realidade investigada. Como parte dessa construção foi desenvolvido o formulário de caracterização dos participantes.

A elaboração inicial do roteiro teve como ponto de partida os três eixos principais da pesquisa: (1) o acesso e a permanência de estudantes com TEA no ensino superior; (2) os desafios vivenciados no ambiente acadêmico; e (3) o papel das tecnologias educacionais como ferramentas de mediação pedagógica. A escolha pela entrevista semiestruturada justifica-se pela flexibilidade metodológica que esse instrumento oferece, permitindo tanto a obtenção de informações direcionadas quanto a escuta livre das experiências subjetivas dos participantes (Bogdan; Bilklen, 1994).

A construção das perguntas seguiu critérios de linguagem acessível, respeito à terminologia inclusiva e atenção à experiência concreta dos estudantes. As questões foram organizadas em blocos temáticos, incluindo tópicos como: trajetória de ingresso no ensino superior; vivência institucional e acadêmica; desafios e barreiras percebidas;

recursos de apoio recebidos; estratégias pessoais de enfrentamento; e percepções sobre o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem.

Para garantir a validade de conteúdo do instrumento, o roteiro foi submetido à avaliação por pares e especialistas na área de educação especial e inclusão no ensino superior, bem como esse instrumento passou pela aprovação do CEP (número do parecer 8.006.438). Foram consideradas as recomendações da literatura sobre construção de instrumentos qualitativos (Triviños, 1987), além dos princípios da ética na pesquisa com seres humanos, especialmente no que se refere à escuta respeitosa e à não indução de respostas. Sugestões de ajustes foram incorporadas, principalmente no que se refere à clareza das formulações e à ordem de apresentação das perguntas.

Antes da realização das entrevistas, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O TCLE garantiu que os participantes estivessem plenamente informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os riscos e benefícios, bem como seus direitos enquanto participantes.

A versão final do roteiro de entrevista encontra-se como documento suplementar no Apêndice B, e foi utilizada como instrumento base para a coleta de dados empíricos, assegurando alinhamento entre os objetivos do estudo e a abordagem metodológica adotada.

A quarta etapa refere-se à preparação da pesquisadora como entrevistadora para aplicar o instrumento desenvolvido. O processo de planejamento e preparação para as entrevistas seguiu os princípios destacados por Moreira (2024), contemplando: (i) o conhecimento prévio do campo e dos sujeitos participantes; (ii) a preparação específica da entrevistadora, com foco na escuta ética e respeitosa; (iii) a preparação específica da entrevistadora para montagem dos equipamentos e do ambiente acolhedor anteriormente a chegada do entrevistado; (iv) a construção de condições favoráveis para a realização das entrevistas presenciais, conforme disponibilidade dos participantes; e (v) o agendamento prévio com o devido esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa e garantia de sigilo.

Vale salientar que após a autorização do CEP para início da pesquisa, esta etapa que era de preparação foi colocada “em ação” resultando em um protocolo para realização das entrevistas presenciais, pautado em critérios de acessibilidade, previsibilidade e apoio socioemocional. O protocolo englobou o agendamento prévio com os participantes para

esclarecimentos sobre o processo, a disponibilização antecipada do roteiro de perguntas e a condução individualizada da entrevista dentro da própria IES de matrícula. Adicionalmente, fez parte do protocolo garantir no ambiente físico da entrevista, o controle sensorial do ambiente facultando a presença de um acompanhante ou familiar, conforme a demanda do participante.

Conforme as normas e diretrizes da pesquisa científica, a quinta etapa do procedimento metodológico, foi a submissão do projeto à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em consonância com os princípios estabelecidos pela Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata da ética em pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais com envolvimento de seres humanos.

Com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), iniciou-se a sexta etapa, prospecção dos participantes para este estudo e simultaneamente foi realizado um estudo piloto com 4 estudantes universitários diagnosticados com TEA, nível de suporte 1 e 2, de ambos os sexos, na faixa etária entre 18 e 24 anos. Esta etapa, anterior à coleta principal do estudo, permitiu a preparação da pesquisadora em contexto real de entrevista, além de validar o roteiro e assegurar que a linguagem e a abordagem fossem acessíveis e sensíveis às particularidades dos participantes.

Embora a meta inicial fosse a participação de 8 estudantes de instituições privadas de Ribeirão Preto, a realidade do campo impôs limitações. Observou-se uma amostra reduzida de alunos autodeclarados TEA/diagnosticados nessas instituições e recusas de participação. Cabe ressaltar que a pesquisadora enfrentou desafios significativos durante o processo de coleta, incluindo a desistência de uma aluna de uma das universidades privadas no início de 2026, devido ao seu desligamento do curso superior.

Dessa forma, o corpus de análise da pesquisa principal consolidou-se com 2 participantes das instituições privadas. Ressalta-se que, em pesquisas de natureza qualitativa, a relevância dos dados não reside na quantidade numérica, mas na profundidade e densidade dos relatos obtidos, que permitiram atingir os objetivos propostos. O primeiro contato com eles ocorreu por meio de WhatsApp, ocasião em que a pesquisadora se apresentou, explicou os objetivos da pesquisa e realizou o convite para participação, explicando como seria realizada a entrevista e sua gravação. Após a concordância do participante e o aceite do agendamento, foi encaminhado por e-mail um convite formal, contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com informações detalhadas sobre a entrevista e seu roteiro, além de esclarecimentos quanto à voluntariedade da participação.

Na sétima etapa ocorreram as entrevistas, realizadas mediante agendamento prévio, respeitando a disponibilidade, o bem-estar e as preferências de cada estudante. Nessa ocasião foram tiradas todas as dúvidas ainda existentes, entregue o TCLE com a assinatura consentindo a entrevista pelo estudante e confirmados os dados dos pesquisados. O tempo previsto para cada entrevista teve duração estimada de até 50 minutos, podendo ser encerrada antes, caso o participante desejasse. Foram realizadas presencialmente, em local previamente combinado com o participante, preferencialmente dentro das dependências da universidade, em ambiente tranquilo e acolhedor, respeitando suas preferências e necessidades específicas.

A escolha pelo formato presencial visou favorecer o vínculo entre pesquisadora e participante, promovendo maior escuta ativa, empatia e atenção às pistas não verbais, aspectos fundamentais para a pesquisa qualitativa (Triniños, 1987; Minayo, 2010).

As entrevistas foram gravadas em vídeo e áudio, com autorização expressa dos participantes registrada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-se a possibilidade de recusa sem qualquer prejuízo à participação. O uso de gravação visou assegurar a fidelidade do registro e possibilitar posterior transcrição integral do material, preservando a riqueza das falas e respeitando os princípios da análise de conteúdo propostos por Bardin (2016).

Durante todo o processo, foi garantido o respeito aos princípios éticos previstos na Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando o direito à recusa, à privacidade e à confidencialidade das informações. Além disso, a pesquisa observou rigorosamente os preceitos da Lei nº. 13.709/2018 Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), garantindo que todos os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins científicos e acadêmicos, devidamente armazenados com segurança em drives físicos e destruídos após o término da pesquisa, conforme as normativas vigentes.

Após a realização das entrevistas, foi iniciada a oitava etapa do estudo**;** a de transcrição integral das gravações, com o intuito de garantir a fidelidade e a autenticidade das falas dos participantes. A transcrição constitui uma etapa fundamental no processo de análise qualitativa, pois transforma a oralidade em material escrito, permitindo a sistematização e a posterior interpretação do conteúdo (Minayo, 2010). Todo o material foi transcrito palavra por palavra, respeitando a integridade das expressões utilizadas pelos entrevistados, inclusive pausas, repetições e hesitações que foram relevantes para a análise de sentido.

Essa transcrição literal visou assegurar uma representação fidedigna das percepções, experiências e narrativas dos sujeitos, sem interferência ou julgamento por parte da pesquisadora, preservando as nuances do discurso e o contexto da enunciação. Conforme Triviños (1987), a escuta atenta e o tratamento ético das falas dos participantes constituem elementos essenciais para a validação da pesquisa qualitativa, especialmente em estudos que envolvem sujeitos em situação de vulnerabilidade social e/ou comunicacional, como no caso de pessoas com TEA.

Para assegurar transparência e rastreabilidade no processo analítico, foi utilizada a ferramenta NVivo, que integra recursos de inteligência artificial voltados à análise qualitativa. A plataforma permite a codificação automatizada, o cruzamento de informações e a visualização das categorias emergentes a partir das falas dos participantes. As categorias iniciais foram orientadas pelos objetivos da pesquisa, podendo contemplar aspectos relacionados às experiências acadêmicas dos estudantes, especialmente no que se refere à inclusão e permanência no ensino superior, sendo refinadas ao longo do processo analítico. O uso do NVivo, aliado à interpretação crítica da pesquisadora, contribuirá para uma análise aprofundada, sistemática e cientificamente fundamentada.

As transcrições foram armazenadas em drives físicos protegidos por senha, de uso exclusivo da pesquisadora e da orientadora, respeitando as normas de segurança previstas pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº. 13.709/2018 – LGPD). Após o término da análise e a conclusão da pesquisa, os áudios originais foram excluídos permanentemente, conforme diretrizes éticas da Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Esse cuidado metodológico visou não apenas garantir a rastreabilidade do corpus, conforme sugerido por Bardin (2016), mas também reforçar o compromisso da pesquisa com o rigor científico, a ética e o respeito aos participantes.

Na nona etapa dessa pesquisa, os resultados das entrevistas foram tratados e interpretados pela técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016). Trata-se de um procedimento amplamente aplicado em pesquisas qualitativas com três fases principais, que permitem a sistematização de informações textuais de maneira rigorosa, sem perder de vista a complexidade dos significados atribuídos pelos sujeitos.

Nessa técnica, a primeira fase do processo analítico consiste na pré-análise dos resultados, na qual a pesquisadora realizou uma leitura flutuante do material, identificando conteúdos relevantes e organizando o corpus que foi submetido à análise.

Na fase seguinte ocorreu a exploração do material, fase que envolve a codificação dos dados e o agrupamento das unidades de significado em categorias temáticas. Essas categorias, como sugere Bardin (2016), devem emergir dos próprios dados, de forma a refletir as recorrências, contrastes e padrões nos discursos dos participantes. Na fase final, realizou-se o tratamento dos resultados e interpretação, etapa em que os dados são articulados com os referenciais teóricos da pesquisa, permitindo inferências coerentes com os objetivos propostos.

A análise foi conduzida com base em categorias de sentido e não de natureza lexical. Em vez de quantificar a ocorrência de palavras isoladas, o foco estará na identificação de núcleos temáticos presentes nas falas dos entrevistados, considerando a totalidade dos enunciados e o contexto em que são produzidos; permitindo a inferência de sentidos que extrapolam o conteúdo manifesto.

Essa abordagem possibilitou a identificação de temas, padrões e relações presentes nos discursos dos participantes, contribuindo para revelar os sentidos atribuídos pelos estudantes com TEA às suas experiências universitárias, respeitando a complexidade de suas vivências e ampliando as possibilidades de reflexão sobre inclusão, permanência e acessibilidade no ensino superior.

A interpretação dos dados foi orientada por uma perspectiva compreensiva e crítica, buscando compreender como estudantes com TEA vivenciam suas experiências no ensino superior. Conforme Flick (2009), essa abordagem interpretativa é fundamental quando se pretende acessar a experiência subjetiva dos participantes, respeitando sua diversidade e singularidade.

A análise foi desenvolvida de forma a dialogar criticamente com o propósito central do estudo e com a literatura científica da área, proporcionando contribuições práticas e teóricas pautadas nas vivências singulares coletadas. Tais evidências visam subsidiar a construção de ambientes universitários mais acessíveis e responsivos às necessidades dos estudantes com TEA. Dessa forma, pretende-se que os resultados sirvam de base para reflexões sobre políticas institucionais, formação docente e inovações pedagógicas alinhadas aos princípios da inclusão e da equidade no ensino superior.

A décima etapa da pesquisa consistiu na discussão dos resultados, conduzida de maneira articulada com os objetivos do estudo e o referencial teórico. Dada a natureza qualitativa da investigação, a análise buscou interpretar criticamente as evidências empíricas à luz da literatura científica atual, priorizando a profundidade das vivências compartilhadas pelos participantes. Mais do que uma descrição dos achados, esta etapa

promoveu o confronto entre a realidade do campo e os marcos conceituais, permitindo que as singularidades relatadas apontassem caminhos possíveis para a transformação das práticas institucionais e pedagógicas no ensino superior.

A análise dos resultados foi conduzida sob a perspectiva de Sassaki (2005, 2010), cujo conceito de inclusão como um processo bilateral orienta a compreensão de que as barreiras encontradas pelos participantes não decorrem de limitações individuais, mas de lacunas institucionais. Os dados foram articulados com os referenciais de Mendes (2019), que discute as assimetrias entre o ato formal da matrícula, frequentemente restrito a uma lógica de integração, e as reais condições oferecidas para a inclusão no ensino superior, ressaltando que a presença física dos estudantes nas instituições de Ribeirão Preto não garante, por si só, a participação plena e a permanência sem mudanças estruturais e atitudinais. Além disso, a discussão dialogou com Minayo (2010), garantindo que as subjetividades dos entrevistados fossem interpretadas de forma aprofundada, transformando as falas sobre dificuldades em sala de aula em evidências científicas sobre a necessidade de novas mediações pedagógicas.

A análise interpretativa buscou compreender de que maneira os participantes constroem suas trajetórias no ambiente universitário a partir de suas experiências e narrativas. A interpretação dos dados considerou as subjetividades que emergem das falas dos estudantes, sendo posteriormente articuladas com o referencial teórico que sustenta os capítulos desta dissertação.

Para a compreensão da inclusão como um paradigma fundamentado na acessibilidade, na participação e na eliminação de barreiras, os achados foram balizados pelas contribuições de Sassaki (2005, 2010) e Booth e Ainscow (2002). A análise da distinção entre os modelos de integração e inclusão no contexto educacional fundamentou-se em Mendes (2015, 2019) e Passerino (2015). A compreensão da evolução histórica e dos critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista apoiou-se nos estudos seminais de Kanner (1943/1997) e Asperger (1944/1991), bem como nas diretrizes contemporâneas do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – DSM-5 (APA, 2013/2014) e da Classificação Internacional de Doenças – CID-11 (OMS, 2022), fornecendo subsídios teóricos para a compreensão das especificidades dos participantes e para a condução da etapa de campo.

Nesta investigação, a comunicação em sua multimodalidade assumiu um papel que transcende a dimensão instrumental de transmissão de informações, tornando-se o objeto central de análise; fenômeno estruturante das relações sociais e institucionais,

capaz de produzir sentidos, mediar encontros e, fundamentalmente, erguer ou reduzir barreiras à inclusão. Ao deslocar o olhar do aspecto estritamente clínico para os processos comunicacionais que configuram a experiência universitária, a pesquisa foca nas dinâmicas de interação e nos diferentes meios de comunicação que permeiam a experiência universitária. Assim, a comunicação ganha um peso diferenciado por ser o campo onde a acessibilidade se materializa e onde as políticas institucionais deixam de ser apenas diretrizes normativas para se tornarem vivência prática e acolhimento.

No campo das tecnologias e mídias como interfaces de permanência, a discussão foi amparada pelas contribuições de McLuhan (2011), Santaella (2020) e Lévy (1999). Tais autores permitem interpretar o uso de recursos digitais e da inteligência artificial como recursos de mediação da comunicação, da organização das informações e da aprendizagem, contribuindo para minimizar as barreiras comunicacionais apontadas por Sassaki (2005, 2010).

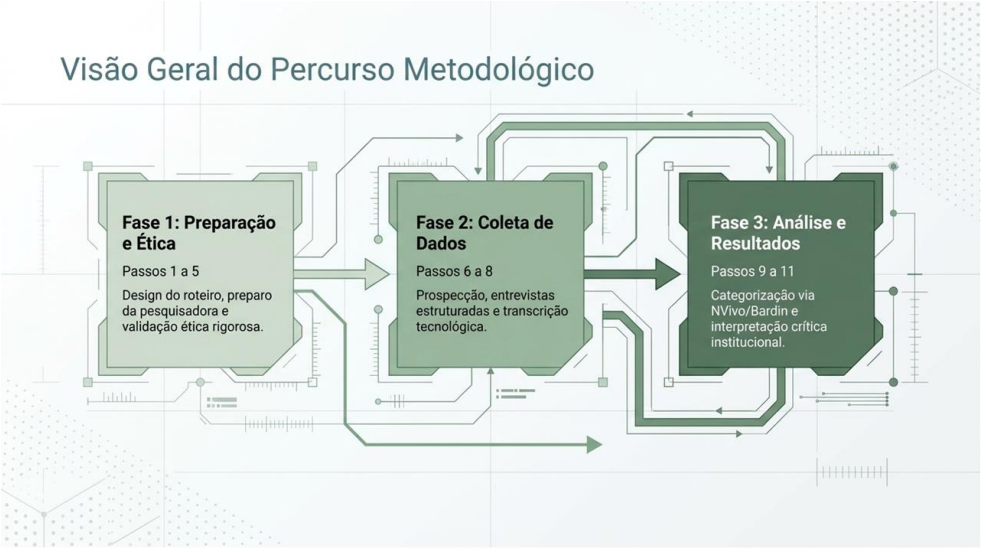
Além disso, foram destacadas as convergências e divergências entre os relatos e as diretrizes normativas, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) da Agenda 2030. Espera-se, com esta investigação, oferecer subsídios concretos para o aprimoramento das práticas educacionais, da formação docente e das políticas de gestão nas instituições de ensino superior. Para tanto, os resultados são apresentados por meio de sínteses comparativas e quadros diagnósticos que articulam o levantamento normativo, teórico e empírico realizado. Tais instrumentos foram estruturados para servirem de parâmetros de consulta e orientação institucional, permitindo que as IES identifiquem lacunas e potencializem suas estratégias de acessibilidade comunicacional, informacional e formativa.

Na décima primeira etapa, foram apresentadas as considerações finais, fundamentadas no rigor da análise de conteúdo de Bardin (2016) e na investigação qualitativa de Minayo (2010). Esta etapa sintetiza os achados, discute as limitações de campo como a complexidade na prospecção da amostra em instituições privadas e aponta caminhos para uma universidade mais acessível, empática e justa.

Diante do exposto, observa-se que o desenho metodológico desta pesquisa foi delineado de modo a garantir o entrelaçamento contínuo entre o rigor ético, a imersão qualificada em campo e o tratamento analítico aprofundado dos dados. Com o propósito de sintetizar e ilustrar de forma integrada a sinergia entre todas as etapas comentadas, apresenta-se, a seguir, o Painel Metodológico da Pesquisa (Figuras 19 a 23). Este

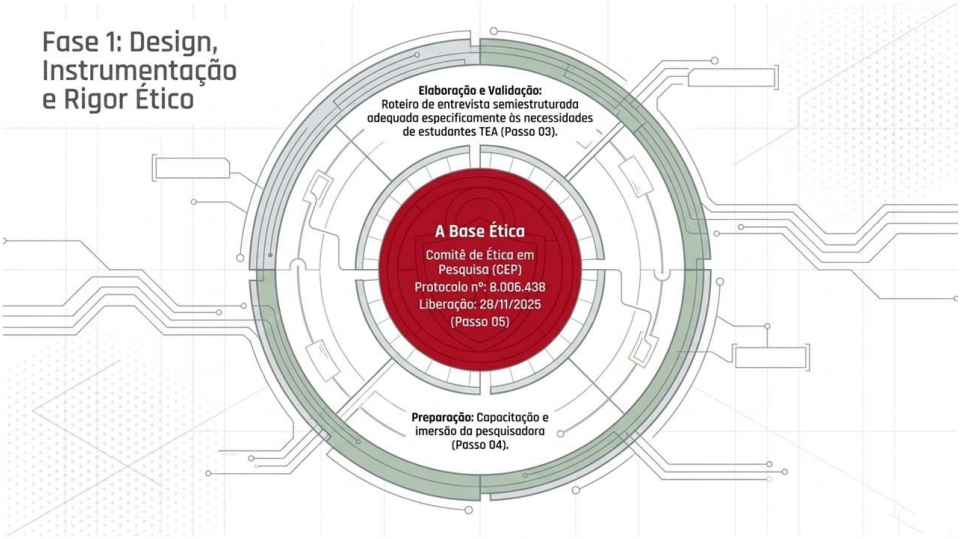
compilado visual abrange desde a macroestrutura do percurso até o detalhamento pormenorizado de suas respectivas fases operacionais, de análise de conteúdo e de interpretação crítica.

Figura 19 – Visão geral do percurso metodológico



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Figura 20 – Detalhamento da Fase 1: Design, instrumentação e rigor ético

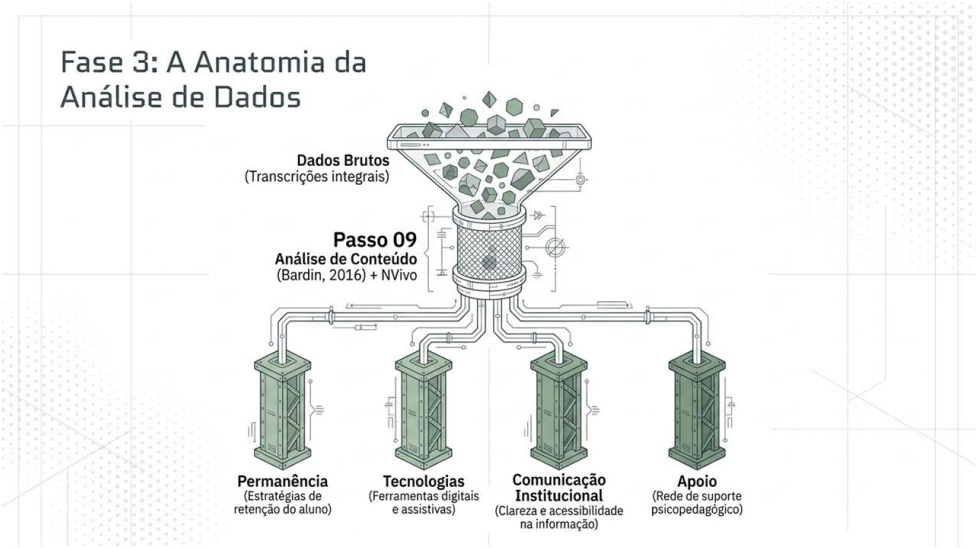


Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Figura 21 – Detalhamento da Fase 2: Imersão em campo e transcrição técnica

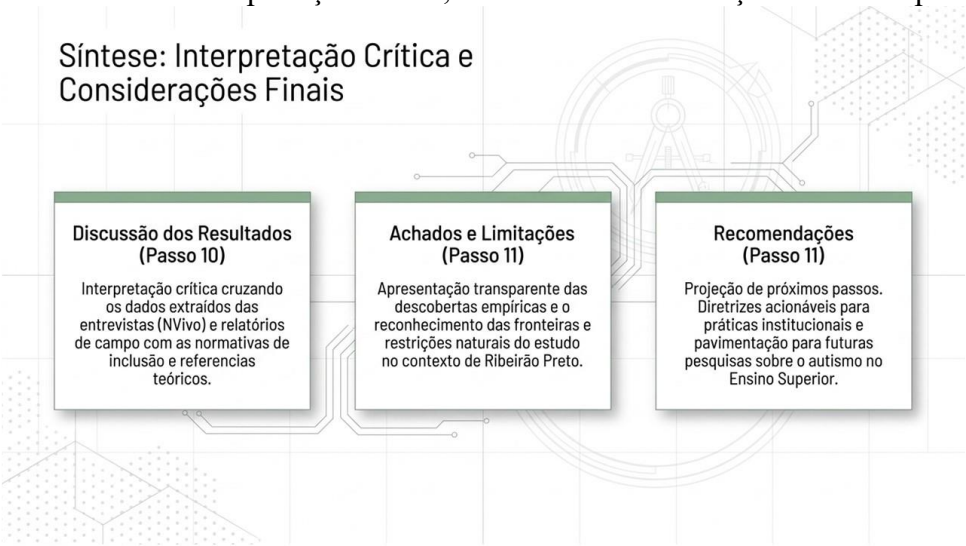
Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Figura 22 – Detalhamento da Fase 3: A anatomia da análise de dados



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Figura 23 – Síntese: Interpretação crítica, achados e recomendações finais da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

6.1 Procedimento Ético Da Pesquisa

6.1.1 Critérios de inclusão

Foram incluídos na pesquisa estudantes universitários diagnosticados com TEA, classificados nos níveis 1 e 2 de suporte, de ambos os sexos, com idade entre 18 e 24 anos, regularmente matriculados a partir do segundo ano de cursos de graduação em universidades localizadas na cidade de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo, no ano de 2026. A participação está condicionada à manifestação de concordância mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

6.1.2 Critérios de Exclusão

Foram excluídos aqueles estudantes com TEA que não concordarem com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

6.1.3 Riscos de Desconfortos

Por se tratar de um tema sensível, alguns sentimentos poderiam surgir como inibição e desconforto.

Para minimizar os riscos, não houve questões de foro íntimo ou pessoal. O (a) participante pode responder apenas as perguntas que desejarem, sem nenhuma implicação. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética

em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados ofereceu riscos à dignidade dos participantes.

6.1.4 Benefícios

A participação nesta pesquisa não implicou em benefícios diretos e imediatos aos participantes. No entanto, espera-se que os resultados obtidos contribuam para a ampliação do conhecimento sobre as vivências de estudantes com TEA no ensino superior, favorecendo reflexões e práticas pedagógicas mais inclusivas. A pesquisa pode, assim, colaborar com a formulação de estratégias institucionais voltadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades e demandas do ambiente acadêmico.

6.1.5 Quanto ao sigilo de identidade e confidencialidade

A pesquisadora comprometeu-se a garantir o sigilo da identidade dos participantes, assegurando a confidencialidade das informações obtidas durante todas as etapas da pesquisa. A divulgação dos resultados respeitou esse princípio, preservando a privacidade dos estudantes. Os registros e documentos que contenham dados pessoais ou sensíveis foram armazenados de forma segura e posteriormente descartados, conforme as orientações éticas estabelecidas pela Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e demais normativas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

6.1.6 Sobre pagamento pela participação.

Sobre pagamento pela participação na pesquisa nada foi pago

6.1.7 Uso de Inteligência Artificial

Em observância à Portaria Unesp nº. 125, de 15 de setembro de 2025, este trabalho utilizou ferramentas de Inteligência Artificial (IA) generativa como suporte metodológico auxiliar. O uso da tecnologia restringiu-se às seguintes atividades: organização e planejamento: Utilização da ferramenta ChatGPT versão 4o para a estruturação lógica do fluxo de ideias e planejamento do cronograma de execução das tarefas acadêmicas;

suporte normativo: emprego de sistemas de IA para auxílio na conferência e adequação formal do texto às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Conforme determina o Artigo 5º da referida Portaria, todo o conteúdo revisado ou organizado com o auxílio de IA foi submetido a uma análise crítica rigorosa pelo autor. Este procedimento garantiu a correção de eventuais imprecisões, a verificação da rastreabilidade das referências citadas e a manutenção da integridade e originalidade da produção científica. Reitera-se que o uso da IA não substituiu a autonomia intelectual do pesquisador, servindo estritamente como ferramenta de produtividade e suporte técnico.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se e discutem-se os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes com TEA regularmente matriculados em instituições de ensino superior privadas. A análise fundamenta-se na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), estruturada em três fases cronológicas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, que engloba a inferência e a interpretação.

O percurso analítico buscou responder à pergunta norteadora desta pesquisa: de que maneira as estratégias de comunicação (institucional, interpessoal e mediada por tecnologias) contribuem para a inclusão e a permanência de estudantes com TEA no ensino superior em instituições privadas? Para tanto, as unidades de registro extraídas dos relatos foram organizadas em categorias temáticas por meio do *software* NVivo, permitindo o cruzamento entre a vivência dos participantes e o referencial teórico mobilizado. Foram apresentadas e discutidas as seguintes categorias: *Heterogeneidade do espectro e trajetórias de identificação*; *Comunicação, sobrecarga sensorial e risco de ruptura acadêmica; Tecnologia como recurso de mediação assistiva e estratégia de autonomia* e *Apoio institucional: inclusão real vs. inclusão documental*.

7.1 Heterogeneidade do espectro e trajetórias de identificação

Para compreender a trajetória acadêmica sob a ótica da inclusão, fez-se necessário distinguir os perfis dos sujeitos desta pesquisa, aqui denominados E1 e E2, visando garantir o sigilo previsto na Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Embora ambos compartilhem o diagnóstico de TEA nível de suporte 1, os dados colhidos nas duas entrevistas evidenciam a heterogeneidade do espectro (APA, 2013) e como a experiência universitária é moldada, a partir da singularidade da trajetória biográfica e da autoidentificação como TEA.

A participante E1 ilustra o fenômeno do diagnóstico do transtorno do espectro autista na idade adulta, discutido por Gikovate e Féres-Carneiro (2024). Em seu relato, o reconhecimento de suas características ocorreu durante a graduação em Pedagogia, sendo desencadeado pela exposição a conteúdos digitais e pelo processo de autoconhecimento. Esse percurso culminou no diagnóstico e trouxe novos desafios relacionados à socialização e à adaptação ao ambiente acadêmico:

> Eu me descobri autista dentro da universidade. Comecei a suspeitar aos 16 anos, após ver vídeos no TikTok sobre características do autismo. Me identifiquei muito. Mas só falei disso no primeiro dia de aula da faculdade (E1, 2026).

O estudo de Lewis (2017) revelou que pessoas ainda não diagnosticadas frequentemente se reconhecem em relatos de vida de pessoas autistas, identificando semelhanças tanto nas experiências vividas quanto nos sentimentos associados a elas. Esse foi o caso de E1, cuja hipótese diagnóstica inicial se estruturou no ambiente virtual, por meio das mídias sociais digitais, que possibilitaram seu acesso a informações sobre a neurodiversidade. Em sua trajetória, o ambiente universitário configurou-se como o espaço de validação dessa hipótese e de encaminhamento para o processo diagnóstico.

Ao ingressar no ensino superior, a participante E1 utilizou a comunicação direta sobre sua condição como recurso de mediação ativa. O encaminhamento imediato ao Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), mediado pela docente da sala, indica que um protocolo de conduta institucional nesses casos, constitui uma dimensão central para a consolidação das redes de apoio existentes nas IES.

Entretanto, nem sempre a trajetória entre a identificação e o diagnóstico do TEA assemelha-se à relatada por E1. Na literatura (Silva; Givigi; Cuice, 2024; Silveira; Donida; Santana, 2020; Anderson; Stephenson; Carter, 2017), estudantes universitários enfrentam dificuldades acadêmicas e sofrimento psíquico por longos períodos sem acolhimento, suporte ou apoio psicossocial adequado. Essas condições podem comprometer sua permanência no ensino superior, contribuindo para o trancamento da matrícula ou, em alguns casos, para a evasão acadêmica.

Esse é o caso do participante E2, estudante de logística, que possui uma trajetória caracterizada pela identificação tardia e por barreiras estruturais no percurso escolar. Diferentemente de E1, E2 vivenciou etapas anteriores da educação formal sem o respaldo do diagnóstico de TEA:

> Bem, eu sempre me sentia diferente. Eu não sabia o que era. Porque também naquela época não tinha equipamento para saber se a pessoa era autista. Tipo, tudo de certeza. Eu só fui e tenho a certeza com 18 anos. [...] Eu já tinha feito uma faculdade e tranquei (E2, 2026).

A análise interpretativa do depoimento de E2 sugere que o trancamento da matrícula pode estar associado à ausência de suportes institucionais específicos no período em que esteve vinculado à universidade. Sob a perspectiva do Modelo Social da Deficiência (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019), a menção à falta de "equipamento"

transcende a ausência de recursos materiais e técnicos, remetendo também às condições institucionais necessárias para assegurar a participação do estudante. Nessa abordagem, além das barreiras físicas, incluem-se as barreiras atitudinais e sociais, que se constituem em decorrência da insuficiência de políticas de acessibilidade e da rigidez de um sistema de ensino historicamente seletivo.

Ao enfatizar o problema da falta de "equipamento", a narrativa de E2 redireciona a associação causal da exclusão, de física para atitudinal e social; retirando o peso de suas limitações individuais e simultaneamente evidencia a inadequação do contexto, ou seja, a falha da instituição universitária em promover acolhimento e suporte necessário.

A confirmação diagnóstica chegou para E2 aos 18 anos. De acordo com Gikovate e Féres-Carneiro (2024, p. 88), as pessoas diagnosticadas passam a aceitar suas características e a "compreender as experiências negativas e dolorosas do passado", sentindo alívio e deixando de atribuir a si mesmas a culpa por suas dificuldades. A ressignificação de E2 sobre suas características pessoais viabilizou outras mudanças em sua vida, como o reingresso no ensino superior em novas condições de suporte.

Embora tenham existido contrastes entre as trajetórias dos dois entrevistados no ambiente universitário (para E1, a identificação concomitante ao ingresso favoreceu a permanência contínua, enquanto, para E2, o diagnóstico tardio representou a retomada do percurso acadêmico), assim como os participantes do estudo de Gikovate e Féres-Carneiro (2024), ambos relataram o recebimento do diagnóstico de autismo como uma experiência positiva. Isso porque o diagnóstico possibilita não apenas a compreensão de suas características e a ressignificação de experiências anteriores, mas também o acesso a direitos garantidos pela legislação brasileira, dentre eles: prioridade na matrícula em instituições de ensino públicas e privadas, apoio especializado quando necessário, acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC/LOAS), isenção tributária na aquisição de veículos nos casos previstos em lei, atendimento prioritário, acessibilidade nos transportes com direito à assistência de acompanhante quando aplicável, meia-entrada em eventos culturais, esportivos e de lazer, reserva de vagas de trabalho e acesso aos serviços de saúde (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015).

7.2 Comunicação, sobrecarga sensorial e risco de ruptura acadêmica

Nessa categoria, a análise das unidades de contexto revelou que as barreiras experimentadas pelos dois universitários TEA entrevistados transcendem as dimensões

físicas ou arquitetônicas, situando-se com maior ênfase no domínio das interações comunicacionais. Este fenômeno, caracterizado na literatura como situações em que o fluxo de estímulos ambientais, sociais e informacionais excede a capacidade de processamento do indivíduo (Davis; Watts; López, 2021; Gillespie-Lynch et al., 2022), manifesta-se quando o fluxo de estímulos ambientais e linguísticos ultrapassa a capacidade de filtragem do indivíduo. O relato dos episódios de desregulação emocional de E2 e do esgotamento cognitivo (*shutdown*) vivenciado por E1 no ambiente de estágio são exemplos práticos desse processo amplamente discutido na literatura.

Como conceito aplicado, a fala de E1 é elucidativa:

> [...] muitas vozes ao mesmo tempo me deixam meu cérebro doido. Não é o barulho [volume], mas a falta de controle deles. [...] Perguntas muito abstratas ou complexas me confundem. Tenho dificuldade com metáforas e figuras de linguagem. Uma vez a professora usou a expressão 'aos quatro ventos'. Eu não entendi (E1, 2026).

Por meio de sua narrativa compreende-se como a sobrecarga sensorial impacta diretamente a organização de pensamentos e da expressão linguística; permitindo a compreensão de como E1 se sente diante de um estado de sobrecarga extrema, e o processo protetivo que internamente é desencadeado: o “desligamento” (shutdown), ou em suas palavras: “deixam meu cérebro doido”. Importante ressaltar que essa vulnerabilidade não decorre necessariamente da intensidade sonora em si, mas também da imprevisibilidade, da complexidade das interações humanas em uma sala de aula universitária, como também de estímulos comunicacionais, como “metáforas e figuras de linguagem”, que E1 não consegue decodificar.

Com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2016), essa unidade de registro associada a potência da narrativa de E1 quanto à “sobrecarga de processamento” indicam que a acessibilidade pedagógica requer processos de diferenciação na mediação da linguagem. Ao se tratar das aulas, quando o docente utiliza expressões idiomáticas ou figuradas, ele evoca um repertório cultural que o estudante com TEA, devido às particularidades no processamento pragmático da linguagem, pode não acessar de imediato. Para um TEA, o esforço cognitivo despendido na decodificação de figuras de linguagem pode desviar sua atenção da apreensão do conteúdo acadêmico, gerar fadiga mental e até mesmo o “desligamento” (shutdown). As dificuldades relatadas por E1 evidenciam o acréscimo de barreiras semânticas ao rol da “sobrecarga de processamento”. Se por um lado, o relato de E1 sugere que ajustes atitudinais e a busca por clareza enunciativa por parte do docente constituem estratégias de acessibilidade fundamentais;

cursos de atualização promovidos pelas IES para lidar com seu público e formação específica de professores universitários em metodologias já existentes na atuação com neurodivergência, também devem ser considerados.

Por sua vez, os detalhes explicitados na experiência de E2 possibilitam trazer achados válidos e profundos sobre a realidade universitária da permanência de autistas no ensino superior:

> Basicamente, eu na minha trajetória daqui tem sido complicado por porque tem matérias que eu não entendo muito bem, não faz sentido, mesmo assim eu tento me esforçar para tirar o máximo de nota possível. (E2, 2026). [...] O [primeiro] cara [mediador] mal interagia comigo [...] só ficava lá (E2, 2026).

Ao apontar que determinados conteúdos não estavam estruturados de forma compreensível, E2 sinaliza uma fragilidade na acessibilidade pedagógica. Seu esforço contínuo para atingir o desempenho esperado indica a mobilização de estratégias de compensação e adaptação, como o *masking* (Howlin; Moss, 2012; Lai; Lombardo; Baron-Cohen, 2014; Happé; Frith, 2020; Lai et al., 2020), que demandam elevado custo cognitivo e psíquico, podendo resultar em sobrecarga emocional e social.

Ao mencionar a postura passiva do primeiro tutor, E2 indicia o fenômeno da inclusão por presença, em que o suporte pedagógico aos universitários EPAEEs é garantido na dimensão documental e administrativa, atendendo às políticas públicas que garantem o direito à inclusão universitária no papel; mas que se mostra ineficaz na prática cotidiana. A ausência de mediação ativa pelo primeiro tutor durante as aulas, atua como uma barreira atitudinal e institucional significativa, intensificando o distanciamento do estudante do processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda nesta fala de E2 está contido um dos desafios enfrentados por pessoas autistas: a eficácia da comunicação interpessoal, tendo como um de seus pilares a reciprocidade. Em qualquer interlocução existem disposições diferentes entre as pessoas, que podem interferir na interação, na reciprocidade e na empatia. Entre pessoas autistas e não autistas, frequentemente ocorrem ruídos comunicacionais que comprometem a construção da empatia mútua, sendo esses impasses historicamente atribuídos apenas ao interlocutor autista, em decorrência da estigmatização de que se trata de um “indivíduo solipsista, isolado da esfera social” (Ekdahl, 2024, p. 2589).

A fala de E2 sobre seu primeiro tutor também foi interpretada à luz do constructo "Problema da Dupla Empatia", cunhado por Milton (2012). Em sua análise, é perceptível o descontentamento de E2 com o primeiro professor de apoio, que, além da aparente falta

de preparo técnico e da pouca interação durante as aulas para dirimir dúvidas, não estabelecia diálogo suficiente para favorecer a interação, a reciprocidade e a empatia. Esse contexto levou E2 a apresentar críticas à tutoria e às políticas institucionais, reiterando ser necessário "contratar profissionais mais preparados".

Segundo Milton (2012), a empatia constitui uma via de mão dupla entre interlocutores autistas e não autistas, e o Problema da Dupla Empatia refere-se às dificuldades de compreensão mútua que podem surgir entre eles em razão de diferentes formas de perceber, interpretar e responder às interações sociais. Infere-se que a expectativa de E2 em relação à tutoria era elevada, pois, sozinho, ele tentava "[...] se esforçar para tirar o máximo de nota possível". Embora desencontros comunicacionais possam ocorrer em qualquer interação social, quando associados à ausência de compreensão mútua e de reciprocidade, tendem a intensificar as dificuldades vivenciadas por estudantes autistas (Milton, 2012; Ekdahl, 2024), como pode ser observado nesta fala de E2:

> São importantes, mas o professor de apoio precisa ser preparado. Prefiro que seja psicóloga (E2, 2026).

A participação da mãe de E2 durante a entrevista também oferece elementos para análise. Sua intervenção atua como um suporte linguístico mediador, auxiliando a estruturação discursiva diante do tempo de processamento do participante. A percepção manifestada pelo familiar quanto ao interesse do mercado corporativo centrado prioritariamente em incentivos fiscais desvela o risco de uma inclusão de caráter puramente burocrático. O risco de ruptura acadêmica e evasão mostra-se indissociável dessa percepção de desvalorização do estudante como sujeito de conhecimento.

Por fim, a solicitação de paciência direcionada por E2 a professores e pares evidencia a existência de uma barreira temporal. O ritmo das exigências acadêmicas, pautado pela celeridade e pela produtividade imediata, diverge do tempo demandado pelo estudante para a consolidação e organização do sentido. A ausência de flexibilização temporal por parte da instituição pode se constituir como um fator de exclusão processual, elevando a vulnerabilidade do discente no ensino superior.

7.3 Tecnologia como recurso de mediação assistiva e estratégia de autonomia

A convergência entre mídias e tecnologias digitais (Kenski, 2012; Jenkins, 2019) transcende o fenômeno puramente comunicacional no contexto educacional,

configurando-se como um recurso de acessibilidade e mediação para o estudante com TEA. No cenário do ensino superior, caracterizado pela densidade teórica e pelo elevado nível de abstração conceitual, as ferramentas tecnológicas deixam de ser meros recursos pedagógicos acessórios e passam a atuar como interfaces de acessibilidade metodológica. Segundo Sassaki (2005; 2010), a acessibilidade compreende diferentes dimensões arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal que, de forma integrada, contribuem para a eliminação de barreiras e para a promoção da participação plena das pessoas com deficiência. Nesse contexto, a acessibilidade metodológica refere-se à adequação das estratégias de ensino, dos recursos didáticos, das formas de avaliação e das práticas pedagógicas, favorecendo a aprendizagem, a participação e a permanência dos estudantes no ensino superior.

No que tange ao objetivo de avaliar os facilitadores tecnológicos, as evidências empíricas restritas às duas entrevistas deste estudo sinalizam que os recursos tecnológicos utilizados pelos participantes são empregados de maneira heterogênea. Os participantes E1 e E2 narram estratégias particularizadas de autogestão, que variam segundo seus perfis sensoriais e suas necessidades específicas, reforçando o caráter singular e não generalizável desses achados.

Na entrevista de E1 surgiram as seguintes falas:

> [...] pego aquela teoria e [peço para a IA] me explicar como que eu aplico essa teoria na vida real. Pois o que eu tenho dificuldade é associar teoria com realidade. Uso para transformar teoria em exemplos práticos, porque tenho dificuldade de associar teoria e realidade (E1, 2026).

Para a estudante de Pedagogia, a barreira institucional não se localiza na decodificação mecânica da leitura, mas na transposição dos conceitos abstratos para situações concretas de aprendizagem. Ao descrever sua experiência, E1 relata que utiliza a Inteligência Artificial para solicitar explicações mais claras, exemplos práticos e reformulações da linguagem acadêmica, tornando o conteúdo mais compreensível e aplicável ao contexto de estudo. Nessa perspectiva, a IA passa a exercer uma função de mediação comunicacional entre a linguagem acadêmica e a compreensão da estudante.

Essa prática pode ser compreendida à luz do Modelo Social da Deficiência (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019), segundo o qual as dificuldades vivenciadas pela estudante não decorrem exclusivamente de características individuais, mas também das barreiras produzidas pelo contexto educacional. Nesse caso, o recurso tecnológico não substitui capacidades cognitivas, mas atua como estratégia de apoio diante de uma linguagem

acadêmica frequentemente marcada por elevado nível de abstração, polissemia e reduzida explicitação dos significados.

Nessa direção, Braga (2012) compreende que os processos comunicacionais são continuamente mediados por dispositivos e práticas que reorganizam as formas de produção e circulação dos sentidos. No caso analisado, a Inteligência Artificial favorece a reorganização da informação, convertendo explicações abstratas em exemplos, reformulações e descrições mais objetivas, ampliando as possibilidades de compreensão e de acesso ao conhecimento. Assim, o recurso tecnológico funciona como uma estratégia de mediação comunicacional que contribui para reduzir barreiras de compreensão, favorecendo maior autonomia no processo de aprendizagem.

Ademais, o emprego que E1 faz da IA revela uma dimensão de agência e autoconfiança digital. Ao mobilizar a ferramenta para contextualizar os conceitos, a estudante evidencia a compreensão de suas particularidades no processamento de informações subjetivas e assume o protagonismo na eliminação das barreiras pedagógicas que se interpõem em seu percurso. Esse movimento corrobora a perspectiva de que a tecnologia digital, quando voltada à flexibilização dos meios de representação e expressão do conhecimento, potencializa o que Lévy (1999) conceitua como inteligência coletiva, expandindo as capacidades de articulação lógica do sujeito por meio da interação simbiótica entre humano e máquina.

Enquanto E1 utiliza a inteligência artificial como recurso de síntese e reconfiguração semântica, o participante E2 encontra seu principal suporte no ambiente audiovisual da plataforma YouTube. Para o estudante de logística, as barreiras interacionais e comunicacionais do ambiente físico presencial são atenuadas pela estabilidade e previsibilidade do ecossistema digital assíncrono. O relato de E2 sobre sua preferência pelo formato de vídeo em detrimento da aula expositiva tradicional evidencia um componente atitudinal e sensorial relevante:

> Uso o aplicativo da faculdade, YouTube e Google para pesquisar. [...] A imagem e o som organizados em vídeo são mais palatáveis do que a aula presencial (E2, 2026).

A fala de E2 evidencia que as plataformas de vídeo constituem um importante recurso de apoio à aprendizagem, ao permitir que o estudante organize seu próprio ritmo de estudo. Conforme destacam Kenski (2012) e Leite (2022), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento ao oferecer maior flexibilidade

temporal e diferentes formas de interação com os conteúdos, favorecendo processos de aprendizagem mais compatíveis com as necessidades individuais dos estudantes.

Diferentemente do espaço da sala de aula presencial, no qual a celeridade do discurso docente e as dinâmicas de interação social podem limitar o tempo disponível para o processamento das informações, o formato audiovisual possibilita que o estudante pause, retroceda e reveja o conteúdo sempre que necessário. Conforme relata E2, esse controle sobre o fluxo da informação permite que a compreensão ocorra de acordo com seu próprio ritmo, reduzindo a necessidade de acompanhar imediatamente a exposição do professor e favorecendo a consolidação do conteúdo. Nesse sentido, a utilização desse recurso tecnológico contribui para reduzir a sobrecarga comunicacional e ampliar a autonomia do estudante no processo de aprendizagem**.**

Ao descrever as tecnologias que utiliza para estudar fora do ambiente das aulas presenciais, E2 relata recorrer ao Google, às plataformas institucionais e ao YouTube para complementar conteúdos que não foram plenamente compreendidos em sala de aula. Essa busca por diferentes fontes de informação evidencia o uso articulado de múltiplas mídias e linguagens digitais, característica do contexto da cultura da convergência descrito por Jenkins (2019), no qual os sujeitos transitam entre diferentes plataformas para acessar, reorganizar e construir conhecimentos. No caso de E2, esse movimento representa uma estratégia de aprendizagem para complementar e aprofundar conteúdos que, segundo seu relato, nem sempre são assimilados durante a aula presencial devido à velocidade da exposição e às demandas simultâneas do ambiente acadêmico.

Conforme as proposições de Kress (2010), os ambientes digitais favorecem a integração de diferentes modos de representação do conhecimento, como imagem, áudio, texto e elementos visuais, ampliando as possibilidades de compreensão dos conteúdos. No relato de E2, a possibilidade de assistir aos vídeos, pausar, retomar as explicações e acompanhar recursos visuais contribui para organizar o processo de aprendizagem de forma mais compatível com suas necessidades, favorecendo a compreensão do conteúdo.

Sob a perspectiva do Modelo Social da Deficiência (Silva, Gesser e Nuernberg, 2019), os recursos tecnológicos utilizados pelos participantes não devem ser compreendidos como soluções para limitações individuais, mas como estratégias que reduzem barreiras produzidas pelo próprio contexto educacional. As falas de E1 e E2 evidenciam que as dificuldades não decorrem exclusivamente de suas características pessoais, mas também da forma como os conteúdos são apresentados e das condições de comunicação estabelecidas no ensino superior. Enquanto E1 utiliza a Inteligência

Artificial para reformular a linguagem acadêmica e tornar os conceitos mais claros e aplicáveis, E2 recorre aos recursos audiovisuais para controlar o ritmo de estudo, rever explicações e apoiar a compreensão dos conteúdos. Esses achados reforçam que as tecnologias digitais exercem funções distintas de mediação, respondendo às necessidades específicas de cada estudante e evidenciando que a promoção da acessibilidade no ensino superior demanda estratégias flexíveis, contextualizadas e centradas nas diferentes formas de aprender.

Disso decorre que a responsabilidade institucional das universidades não se esgota no mero fornecimento de insumos tecnológicos ou dispositivos de *hardware*. As IES devem promover o letramento digital e a formação continuada de seus corpos docente e administrativo, capacitando-os a identificar quais ferramentas tecnológicas alinham-se a quais demandas pedagógicas e sensoriais. A tecnologia como recurso de acessibilidade cumpre plenamente sua função democrática quando assegura ao estudante com TEA a autonomia para gerir seu próprio ritmo de aprendizagem, minimizando os riscos de esgotamento e consolidando as condições para sua permanência qualitativa no ensino superior.

7.4 Apoio institucional: inclusão real vs. inclusão documental

Ao cruzar as unidades de análise no software NVivo, a categoria "Apoio Institucional" emerge como um dos principais eixos de convergência dos dois relatos. O Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) é frequentemente citado como uma instância fundamental de mediação para a permanência e mitigação dos riscos de evasão. Todavia, a análise interpretativa dos dados revela distanciamentos importantes entre a dimensão puramente normativa (inclusão documental) e a operacionalização cotidiana das ações de acessibilidade (inclusão real).

O depoimento do participante E2 evidencia que falhas de ordem administrativa, especificamente relacionadas a trâmites contratuais de profissionais de apoio especializado, repercutem diretamente na continuidade de seu percurso de aprendizagem

Ao contrapor sua experiência atual com vivências anteriores na Universidade X descrita pelo participante como um cenário de desassistência e isolamento, infere-se que ainda no contexto atual as barreiras assumem um caráter eminentemente operacional e programático. Sob a ótica do Modelo Social da Deficiência (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019), a garantia de permanência do discente com TEA mostra-se indissociável da

agilidade administrativa e comunicacional das instituições. Casos em que os suportes humanos ou tecnológicos apresentam falhas de execução geram interrupções nos processos de acessibilidade, independentemente do alinhamento teórico presente nos documentos e políticas institucionais da organização.

Como etapa intermediária da exploração do material no software NVivo, foi gerada uma nuvem de palavras (Figura 17) a partir da frequência das unidades lexicais extraídas das entrevistas de E1 e E2. Embora com resultado recuperado de duas entrevistas e por isso restrito, este recurso visual auxilia na identificação da centralidade dos termos que compuseram o discurso desses participantes, corroborando com a estruturação das categorias analíticas adotadas.

Figura 24 – Nuvem de palavras gerada a partir das entrevistas com estudantes com TEA

Fonte: Dados da pesquisa (2026), elaborada no software NVivo.

A disposição dos elementos gráficos na Figura 17 evidencia uma hierarquia semântica que converge com os eixos analíticos desta investigação. Observa-se que as unidades lexicais “APOIO”, “PROFESSOR” e “ENTENDER” ocupam posição de centralidade e apresentam maior destaque visual devido à sua elevada recorrência no *corpus*.

Na perspectiva dos dois entrevistados, essa configuração sugere que a permanência acadêmica de estudantes no espectro associa-se à eficácia da mediação interpessoal e pedagógica. Nesse cenário, a atuação docente transcende o papel tradicional de transmissão de conteúdos programáticos, configurando-se como uma

dimensão atitudinal estratégica para a flexibilização e a acessibilidade da linguagem científica.

A recorrência do termo "ENTENDER" adquire centralidade analítica ao explicitar as barreiras comunicacionais relatadas pelos participantes. Nas duas entrevistas, observa-se que as dificuldades vivenciadas não se restringem ao acesso formal ao ensino superior, mas envolvem também a compreensão da linguagem acadêmica, a interpretação dos conteúdos e a contextualização dos conceitos apresentados. Esse resultado dialoga com Leite (2019; 2022), ao evidenciar que a inclusão no contexto educacional depende da qualidade dos processos comunicacionais estabelecidos entre docentes e estudantes, bem como da adoção de estratégias pedagógicas que favoreçam a construção compartilhada de sentidos. Sob a perspectiva do Modelo Social da Deficiência (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019), tais dificuldades também podem ser compreendidas como barreiras produzidas pelo contexto educacional, e não exclusivamente pelas características individuais dos estudantes.

No domínio das ferramentas tecnológicas, destacam-se, na periferia e no corpo da nuvem, os termos "TECNOLOGIA", "MÍDIA", "YOUTUBE", "GOOGLE" e "TIKTOK", que sinalizam a organização de um arranjo midiático de suporte às atividades acadêmicas. Esses indicadores evidenciam que os dois estudantes mobilizam diferentes plataformas digitais para apoiar a compreensão dos conteúdos curriculares, estruturando estratégias próprias que complementam o espaço formal da sala de aula. Esse resultado aproxima-se das discussões de Jenkins (2019) sobre a convergência de mídias, na qual diferentes plataformas passam a integrar um mesmo ecossistema de circulação e construção do conhecimento, permitindo que os sujeitos articulem múltiplas linguagens e recursos conforme suas necessidades de aprendizagem.

Nesse contexto, os dados das entrevistas indicam que os recursos tecnológicos assumem uma função de mediação entre a linguagem acadêmica e os processos de aprendizagem dos participantes. Conforme Kenski (2012), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de interação com o conhecimento ao oferecer diferentes formas de acesso, organização e construção da informação. Nos relatos de E1 e E2, esses recursos possibilitam rever conteúdos, buscar explicações complementares e adaptar o ritmo de estudo às suas necessidades, contribuindo para reduzir dificuldades comunicacionais identificadas pelos próprios participantes e ampliar sua autonomia no processo de aprendizagem.

No que tange às instâncias institucionais, a presença de termos como "NAE", "NÚCLEO DE APOIO" e "NÚCLEO DE ACOLHIMENTO" demonstra o reconhecimento, por parte dos participantes, das estruturas formais de suporte oferecidas pelas universidades. Essas instâncias aparecem como importantes mediadoras entre as demandas dos estudantes e a organização institucional. Entretanto, os relatos de E1 e E2 também evidenciam que a existência desses núcleos, por si só, não garante a eliminação das barreiras vivenciadas no cotidiano acadêmico. Essa constatação dialoga com o Modelo Social da Deficiência (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019), ao indicar que a inclusão depende não apenas da existência de serviços especializados, mas da transformação das práticas institucionais e comunicacionais que condicionam a participação dos estudantes.

Essa fragilidade operacional ganha contornos evidentes na manifestação do termo "CONTRATO", o qual remete aos relatos dos participantes sobre a descontinuidade do acompanhamento especializado em decorrência de questões administrativas e contratuais das instituições de ensino. Sob o referencial do Modelo Social da Deficiência (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019), esses entraves configuram-se como barreiras institucionais, uma vez que decorrem da forma como os serviços de apoio são organizados e disponibilizados pelas universidades, comprometendo a continuidade do suporte necessário à permanência acadêmica. Os relatos de E1 e E2 evidenciam que, embora existam estruturas institucionais destinadas ao atendimento dos estudantes, limitações operacionais podem comprometer sua efetividade, revelando a distância entre a previsão formal das políticas de inclusão e sua concretização no cotidiano universitário.

Ademais, os termos “MEDO”, “DIFICULDADE”, “ESTÁGIO” e “EMPREGO”, embora registrem menor frequência quantitativa, apresentam densidade analítica expressiva. Esses eixos representam zonas de vulnerabilidade na experiência acadêmica, sinalizando desafios atrelados à dimensão emocional e aos processos de transição para o mercado profissional. A localização desses termos na estrutura da nuvem indica que fatores menos recorrentes na fala podem carregar significados críticos e apontar para fragilidades no acolhimento institucional de demandas que extrapolam o espaço restrito da sala de aula. Os termos “AUTISMO”, “TEA” e “ALUNOS” situam as narrativas na esfera identitária, indicando o reconhecimento de uma condição coletiva compartilhada.

Desse modo, a nuvem de palavras atua como ferramenta analítica que auxilia na compreensão da estrutura das experiências compartilhadas, neste caso por dois entrevistados. A distribuição dos termos indica que as dimensões pedagógica, institucional e tecnológica da comunicação constituem eixos estruturantes que

repercutem diretamente nas trajetórias de permanência ou exclusão de estudantes com TEA. Para sistematizar esses indicadores visuais e conferir rigor metodológico à categorização, os dados do *corpus* foram codificados no software NVivo na estrutura de "Nós" apresentada no Quadro 19:

Quadro 19 – Distribuição de Referências por Nós de Árvore (Categorias) de acordo com 2 entrevistas

Categoria (Nó)	Descrição da Unidade de Registro	Relevância no Discurso
Apoio Institucional	Menções ao NAE, tutoria e suporte docente.	Central
Tecnologia e IA	Uso de ferramentas digitais, IA e mídias de suporte.	Facilitadora
Barreiras de Comunicação	Dificuldades com linguagem figurada e falhas administrativas.	Crítica

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A organização estruturada no Quadro 19 demonstra que as categorias de análise emergem de forma indutiva a partir do material empírico recolhido, vinculando o objetivo geral desta investigação, o papel da comunicação, às evidências extraídas do campo. A proeminência de categorias voltadas aos atos de mediação e interlocução indica que os processos comunicacionais operam de forma ambivalente: podem constituir tanto barreiras significativas quanto soluções viáveis para a consolidação da acessibilidade no ensino superior.

A análise interpretativa apoiada pelo software NVivo permite observar que, nas experiências relatadas pelos participantes, as condições de inclusão e permanência no ensino superior estão relacionadas à articulação entre diferentes formas de apoio, envolvendo práticas pedagógicas, comunicação institucional, recursos tecnológicos e o suporte oferecido pelos núcleos de acessibilidade. Essa interpretação dialoga com as discussões de Leite (2019; 2022), ao evidenciar a centralidade da comunicação nos processos inclusivos, e com o Modelo Social da Deficiência (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019), ao compreender que as barreiras à participação também são produzidas pelas condições institucionais e comunicacionais.

Nos relatos de E1 e E2, observa-se que, diante de limitações nas práticas de comunicação institucional e pedagógica, os recursos tecnológicos e o apoio oferecido

pelos núcleos de acessibilidade assumem funções complementares, contribuindo para minimizar parte das dificuldades encontradas durante a trajetória acadêmica. Esses resultados sugerem que ações institucionais pautadas na clareza da comunicação, na flexibilização das práticas pedagógicas e na utilização de recursos tecnológicos podem favorecer processos de inclusão e permanência de estudantes com TEA no ensino superior, embora tais evidências estejam circunscritas ao contexto investigado.

7.5 Relato de experiência e observação participante: a dimensão corpórea e o silêncio como unidades de análise

A condução de investigações de natureza qualitativa no campo da inclusão escolar impõe desafios metodológicos, de ordem prática e de ordem ética, que frequentemente demandam o tensionamento e o ajustamento das diretrizes clássicas descritas nos manuais de metodologia científica. Investigar os processos comunicacionais e interacionais de estudantes com TEA no ecossistema do ensino superior requer da pesquisadora a incorporação de uma postura reflexiva, adaptativa e sintonizada com o que a literatura contemporânea conceitua como epistemologia da escuta singular.

Durante a etapa de recolha de dados empíricos, as barreiras de comunicação e de interação, frequentemente tratadas de forma abstrata ou puramente documental nos normativos institucionais, manifestaram-se de maneira viva e concreta em campo. Esse cenário tornou imperativo o manejo técnico de variáveis comumente negligenciadas na análise textual restrita, tais como a dilatação dos tempos de resposta, o gerenciamento dos períodos de silêncio e a inserção das manifestações corporais dos sujeitos como unidades legítimas de análise interpretativa.

Embora o TEA seja caracterizado na literatura clínica como um transtorno do neurodesenvolvimento (APA, 2014), para fins legais e de garantia de direitos, a pessoa com TEA é amparada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Conforme essa legislação e as diretrizes de acessibilidade institucional (INEP, 2016), a análise da permanência estudantil deve deslocar-se da dimensão puramente individual do transtorno para examinar as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nas comunicações, na informação, tecnológicas e, primordialmente, atitudinais presentes no ambiente universitário.

Sob essa perspectiva normativa e em alinhamento com o Modelo Social da Deficiência (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019), manifestações como o desvio de contato

visual, as variações no ritmo de processamento e os períodos de silêncio não devem ser interpretados de forma isolada como *deficits* intrínsecos, mas sim como expressões que ganham sentido na interação com as barreiras de comunicação e a rigidez das estruturas acadêmicas corporativas. Dessa forma, as anotações registradas em diário de campo e a observação direta não funcionam como elementos meramente descritivos ou complementos ilustrativos, mas constituem o núcleo empírico para desvelar como as barreiras atitudinais sutis operam no cotidiano das instituições de ensino superior privadas.

O processo de aproximação e estabelecimento de *rapport* com a participante E1 evidenciou dinâmicas interacionais complexas que demandam uma análise sociológica desprovida de vieses de romantização. No encontro inicial, a participante mobilizou uma ação de socialização informal caracterizada pela oferta de insumos alimentares (pães de queijo) à pesquisadora. Longe de configurar apenas um traço de cordialidade doméstica, o exame desse comportamento indica o uso estratégico de rituais de hospitalidade como ferramentas de mediação pragmática. Para o estudante no espectro autista, a situação de entrevista acadêmica introduz um cenário de elevada imprevisibilidade, demandando o processamento simultâneo de estímulos sociais, linguísticos e contextuais. A estruturação de um roteiro prévio de acolhimento físico atua, portanto, como um recurso atitudinal estruturado pela própria participante para estabilizar o ambiente interacional, delimitar papéis de reciprocidade social e mitigar a ansiedade decorrente da exposição a um interlocutor desconhecido.

Paralelamente às dinâmicas de interação social, o comportamento não-verbal apresentado por E1 durante a realização da entrevista forneceu subsídios empíricos relevantes sobre o processamento de informações no espectro. Durante a quase totalidade do fluxo interacional, a participante adotou um desvio consistente de contato visual, direcionando seu foco para o plano inferior do ambiente ou para superfícies neutras da sala. Se analisado sob o prisma de uma pedagogia tradicional, tal comportamento poderia ser erroneamente interpretado como apatia, desinteresse, timidez ou recusa de engajamento dialógico. Contudo, a articulação com a literatura especializada em neurodesenvolvimento e pragmática da comunicação desmistifica essa leitura baseada no *deficit,* indicando que o desvio do olhar se configura como um mecanismo ativo de regulação sensorial e de economia cognitiva.

O contato visual direto, para o indivíduo autista, exige a decodificação contínua e em tempo real de uma quantidade massiva de expressões faciais e pistas emocionais do

interlocutor, o que pode saturar os canais de processamento de informações. Ao fixar o olhar em um ponto estático e desprovido de variações semióticas, E1 operou uma redução deliberada dos estímulos sensoriais concorrentes. Essa tática adaptativa permitiu que a participante direcionasse seus recursos atencionais e cognitivos de forma exclusiva para a recepção, decodificação e posterior formulação da linguagem verbal. Conclui-se, a partir disso, que a flexibilização das expectativas atitudinais nas interações acadêmicas, compreendendo que a ausência de contato visual não sinaliza *deficit* de atenção, mas sim uma condição para a manutenção da escuta ativa, constitui uma dimensão central da acessibilidade atitudinal que as Instituições de Ensino Superior (IES) necessitam consolidar em seus corpos docentes.

Se a análise de E1 desvelou os arranjos sutis da regulação atencional, a experiência de campo junto ao participante E2 explicitou as dimensões somáticas e o impacto do desgaste psicossocial na trajetória do estudante universitário neurodivergente. O trabalho de campo foi contextualizado por uma intercorrência prévia de relevância metodológica: o conhecimento, por parte da pesquisadora, de que o participante havia passado por um episódio severo de desregulação emocional e esgotamento cognitivo (*shutdown*) no dia anterior à realização do encontro. Essa conjuntura empírica demandou da investigadora a articulação entre o acolhimento ético e o distanciamento analítico necessário à pesquisa científica. Evidenciou-se que os dados de campo não se circunscrevem estritamente aos enunciados verbais transcritos; eles englobam, de igual modo, as manifestações não-verbais e as condições de sobrecarga sensorial e física apresentadas pelo participante no momento da interlocução.

Durante a realização da entrevista, os dados comunicacionais manifestaram-se primordialmente por meio de marcadores de sobrecarga sensorial e física. E2 exibiu um padrão discursivo caracterizado por respostas lexicais extremamente sucintas, pausas prolongadas e marcante agitação psicomotora. A necessidade de autorregulação e estabilização manifestou-se de forma explícita quando o participante adotou a conduta de reclinar e deitar a cabeça sobre a mesa, exercendo pressão física contínua e intencional de seu tronco contra o móvel. Diante do estado de sobrecarga sensorial decorrente do contexto pós-crise, a conduta de E2 de deitar a cabeça sobre a mesa e mover-se constantemente reflete as respostas adaptativas do estudante no ambiente acadêmico. Em vez de ser interpretada sob uma ótica punitiva ou como desinteresse em relação à etiqueta acadêmica tradicional, essa postura corporal indica uma tentativa de autorregulação diante dos estímulos do entorno universitário.

A complexidade das dinâmicas comunicacionais observadas em campo expandiu-se com a inserção ativa da figura materna durante o processo de interlocução com E2. O papel desempenhado pela genitora transcendeu a mera presença passiva de acompanhante legal, configurando-se como um fator de facilitação atitudinal e um suporte de transição linguística indispensável. Observou-se que a mediação materna operou de forma criteriosa e não intrusiva: a mãe resguardou a autonomia discursiva do filho, intervindo estritamente nos momentos em que o tempo de processamento cognitivo e de busca lexical do participante apresentava-se excessivamente dilatado ou interrompido. Essa dinâmica evidenciou que a competência comunicativa do estudante com TEA em situações de estresse não é uma capacidade isolada ou estática, mas uma propriedade distribuída, que depende diretamente da presença de suportes humanos dispostos a compartilhar o esforço da interlocução.

Durante a realização da entrevista com E2, registrada em diário de campo, observou-se que, embora o participante possuísse diagnóstico correspondente ao nível 1 de suporte, naquele momento apresentava dificuldades de comunicação e sinais de desregulação comportamental após um episódio de crise, demandando, em alguns momentos, apoio pontual de sua mãe para organizar as respostas e prosseguir na entrevista. Essa observação contextualiza as condições em que os dados foram produzidos e evidencia que as necessidades de apoio podem variar conforme a situação vivenciada pelo estudante.

Essa observação encontra respaldo na literatura ao indicar que as manifestações e necessidades de apoio de pessoas com TEA podem variar conforme fatores contextuais, emocionais e ambientais, reforçando que a compreensão do funcionamento do estudante deve considerar sua experiência em situações concretas e não apenas classificações diagnósticas (APA, 2023; Gikovate; Féres-Carneiro, 2024).

Esse registro de campo reveste-se de grande relevância epistemológica ao problematizar a forma como as instituições de ensino superior privadas absorvem e aplicam as categorias clínicas do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). A burocracia universitária tende a tratar os "níveis de suporte" (1, 2 ou 3) como rótulos administrativos fixos e imutáveis. Assume-se, de forma reducionista, que o estudante laudado como nível 1 de suporte, comumente categorizado pela expressão de "autismo leve", demanda pouca ou nenhuma intervenção institucional, estando apto a acompanhar o ritmo regular das exigências acadêmicas sem suportes especializados diferenciados.

Contudo, os dados empíricos colhidos na observação direta de E2 refutam essa premissa administrativa linear. As demandas de suporte de um sujeito no espectro não são grandezas fixas; elas flutuam dependendo do nível de estresse acumulado, da presença de barreiras atitudinais no entorno e da eficácia dos apoios recebidos. Um estudante formalmente classificado como nível 1 pode, diante de uma desregulação sensorial provocada pelo ambiente ou por falhas na mediação, apresentar demandas de suporte temporárias equivalentes aos níveis mais complexos. Portanto, fixar a oferta de acessibilidade estritamente ao que está assinalado no laudo de entrada constitui uma barreira que reforça a necessidade de que as avaliações institucionais de acessibilidade adotem metodologias dinâmicas, processuais e centradas na observação do cotidiano escolar.

As evidências coletadas por meio da observação participante ganham maior densidade interpretativa quando cruzadas com os relatos trazidos pelos participantes acerca das interrupções contratuais e burocráticas nos suportes humanos institucionais. Conforme discutido anteriormente, E2 relatou prejuízos decorrentes do afastamento temporário de seu profissional de apoio pedagógico devido a entraves administrativos e trâmites de renovação de contratos na instituição de ensino superior privada. Ao analisar esse fenômeno à luz das observações de campo que registraram o alto nível de dependência de mediação e a vulnerabilidade sensorial do estudante, a falha administrativa passa a ser tipificada como uma barreira institucional de natureza programática. A interrupção de um serviço de mediação humana desorganiza a rotina pedagógica do aluno com TEA, que depende da previsibilidade e da estabilidade das rotinas para manter seu equilíbrio funcional e cognitivo.

Esse cenário evidencia o distanciamento entre a inclusão documental e a inclusão real no cotidiano universitário. No contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas examinadas, que operam sob lógicas de gestão de mercado, os aspectos regulatórios e documentais da acessibilidade costumam ser plenamente atendidos para responder às exigências formais. Todavia, quando ocorrem falhas operacionais na ponta, a inclusão real é severamente comprometida. A acessibilidade documental cumpre a função de resguardar a regularidade burocrática da universidade, mas a ausência de eficácia material na rotina pedagógica resulta em mecanismos sutis de exclusão processual, mantendo o aluno matriculado, porém desassistido em suas possibilidades reais de apropriação do conhecimento.

Por fim, as evidências produzidas pelas entrevistas e pelas observações de campo permitem refletir sobre o papel do tempo nos processos de comunicação e aprendizagem no ensino superior. Os relatos de E1 e E2, associados às observações de lentificação discursiva e fadiga física registradas durante a produção dos dados, sugerem que o tempo disponível para compreender informações, elaborar respostas e participar das interações acadêmicas nem sempre corresponde às necessidades desses estudantes. Nessas situações, a exigência de respostas rápidas e de acompanhamento contínuo das atividades pode representar uma barreira à participação. Conforme (Acuna; Leite, 2022), a inclusão depende da construção de processos comunicacionais que considerem as especificidades dos estudantes e favoreçam condições efetivas de participação. Assim, os dados desta pesquisa indicam que a ampliação do tempo para a compreensão das mensagens, a elaboração de respostas e a participação nas atividades acadêmicas pode constituir uma estratégia de acessibilidade comunicacional, favorecendo a permanência de estudantes com TEA no ensino superior.

Dessa forma, os dados empíricos obtidos por meio da aproximação com E1 e E2 revelam que os ruídos e as lacunas no fluxo interacional não constituem impedimentos absolutos para a interlocução acadêmica, mas explicitam a necessidade de reconfiguração dos tempos e suportes institucionais. O tensionamento observado em campo entre o ritmo dos participantes e as exigências operacionais das IES privadas demonstra que a flexibilização das práticas docentes e a garantia de continuidade dos apoios humanos são componentes indissociáveis da acessibilidade. A análise conjunta dessas vivências indica, portanto, que a permanência qualificada desses estudantes se vincula diretamente à superação das barreiras atitudinais e programáticas que se interpõem entre as normativas documentais e as práticas cotidianas no ambiente universitário.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação dedicou-se a analisar o papel da comunicação como fator de inclusão e permanência a partir das narrativas de dois estudantes com TEA, nível de suporte 1 e 2, matriculados a partir do segundo ano de graduações ofertadas em instituições de ensino superior (IES) privadas da cidade de Ribeirão Preto/SP. Ao encerrar este ciclo investigativo, constata-se que o problema de pesquisa foi respondido e os objetivos formulados foram atingidos, indicando que as estratégias de comunicação compreendidas em suas dimensões institucional, interpessoal e mediada por tecnologias constituem o fio condutor para converter o acesso formal ao ensino superior em uma "continuidade de presença" desses estudantes nas universidades, mas que não pode ser qualificada ainda, como sua permanência até a diplomação em bacharelado ou em licenciatura.

Embora não se possa expandir os achados obtidos por meio de uma amostra reduzida de entrevistados, todo o estudo realizado para confecção da pesquisa contribui para os debates sobre inclusão no ensino superior ao evidenciar a centralidade da comunicação acessível como dimensão que avança do estado de "continuidade de presença" para a estruturação da permanência acadêmica de estudantes com TEA, ampliando o debate sobre acessibilidade para além das adaptações físicas e documentais. Afinal, incluir não significa apenas garantir a matrícula por meio de expedientes burocráticos, mas assegurar o efetivo pertencimento do sujeito no espaço universitário.

Em resposta ao primeiro objetivo específico, focado na exploração das percepções dos estudantes com TEA sobre os processos de comunicação interpessoal e institucional, os relatos obtidos sugerem que os participantes identificam a clareza nas interações com o corpo docente e o acolhimento por parte das instâncias administrativas como os eixos centrais de sua estabilidade emocional e engajamento acadêmico. Dentro do escopo idiográfico dessa pesquisa, valores profundos como o "sentimento de pertencimento à comunidade universitária", mencionado por ambos os entrevistados, revelou-se não como um conceito abstrato ou decorrente da simples homologação da matrícula, mas como uma construção processual e diária, viabilizada na ponta das relações interpessoais. Guardadas as singularidades dos dois participantes, seus relatos pormenorizados sinalizam que professores e coordenadores dos núcleos de acessibilidade institucional são figuras indispensáveis na mediação sociocultural e na transposição de barreiras atitudinais dentro do ambiente universitário. Suas falas validam o que a literatura apresentada neste

trabalho ressalta como a perspectiva de estudantes autistas sobre este meio, ou seja, um ambiente frequentemente configurado como um sistema complexo e saturado de subentendidos, regras sociais implícitas e diretrizes ambíguas. Quando a instituição falha em estabelecer canais de comunicação transparentes e previsíveis, o discente é exposto a demandas adaptativas extenuantes, o que repercute de forma desfavorável em sua trajetória acadêmica e em seu bem-estar psicossocial. Dessa forma, tanto na teoria como na voz dos entrevistados, a atuação docente e institucional é significada pelos estudantes como um suporte atitudinal de primeira ordem, no qual a existência de interlocutores preparados para reconhecer e respeitar as particularidades expressivas e de processamento do espectro atua como um fator de proteção, que incentiva a permanência do aluno a partir de interações pautadas pela reciprocidade e pela dignidade pedagógica.

No tocante ao segundo objetivo específico, que buscou identificar desafios e barreiras comunicacionais associados à clareza, previsibilidade e acolhimento, os achados indicam que os maiores entraves residem na excessiva subjetividade da linguagem utilizada no ambiente acadêmico e na instabilidade dos suportes humanos oferecidos pelas instituições. Os relatos de ambos os participantes sugerem que falhas na estruturação das mensagens pedagógicas e administrativas geram uma sobrecarga cognitiva severa, caracterizada neste estudo pelo conceito de ruído semântico persistente. Esse fenômeno manifesta-se quando orientações, avaliações e conteúdos curriculares são transmitidos de forma abstrata, ambígua ou permeada por ironias e figuras de linguagem sem a devida mediação ou explicitação literal, penalizando o estudante que adota um estilo de processamento mais objetivo e factual. Também esses relatos indicam ainda que as barreiras comunicacionais não se restringem ao plano técnico da emissão da mensagem, mas alcançam também as relações interpessoais cotidianas, comprometendo o "sentimento de pertencimento à comunidade universitária" e a apropriação subjetiva do espaço acadêmico.

No que tange ao terceiro objetivo específico, voltado a avaliar como tecnologias e abordagens comunicacionais mediadas podem favorecer a inclusão universitária, os resultados sugerem um potencial relevante na introdução de ferramentas tecnológicas como suportes de acessibilidade. A investigação permite esboçar, em caráter exploratório, inferências adstritas ao contexto analisado e às duas narrativas evocadas. Uma delas refere-se à hipótese da inteligência artificial como suporte cognitivo assistivo, uma vez que ferramentas baseadas em plataformas digitais de organização de conteúdo possam reduzir a concorrência de estímulos e atenuar o impacto dos ruídos semânticos do

ambiente presencial. Infere-se que tais recursos possibilitam que o estudante converta discursos abstratos e instruções ambíguas em diretrizes estruturadas e previsíveis, favorecendo uma autonomia cognitiva imediata; que as metodologias de ensino tradicionais, frequentemente inflexíveis, demonstram dificuldade em ofertar. Todavia, a introdução da solução tecnológica impõe uma tensão ética e institucional que este estudo buscou problematizar: o dilema entre a introdução de suportes tecnológicos para traduzir a dinâmica acadêmica ao estudante autista, e a reformulação estrutural da própria instituição universitária para garantir a acessibilidade sem que haja dependência de dispositivos mediadores

As evidências produzidas pelas entrevistas, em diálogo com a literatura, sugerem que os recursos tecnológicos podem contribuir para ampliar a autonomia dos estudantes com TEA em diferentes situações de aprendizagem, especialmente no acesso e na compreensão dos conteúdos acadêmicos. Entretanto, os relatos de E1 e E2 também indicam que esses recursos não substituem a importância das interações estabelecidas com docentes, colegas e serviços institucionais de apoio, evidenciando que a permanência no ensino superior resulta da articulação entre diferentes estratégias de suporte ((Acuna; Leite, 2022; Silva; Gesser; Nuernberg, 2019).

Nesse contexto, a Inteligência Artificial configura-se como um recurso capaz de apoiar o processo de aprendizagem e favorecer maior autonomia em determinadas atividades acadêmicas. Contudo, os dados desta pesquisa sugerem que sua utilização complementa, e não substitui, as práticas pedagógicas inclusivas, a comunicação acessível e as ações institucionais voltadas ao acolhimento e ao acompanhamento dos estudantes com TEA.

Essa tensão, observada nas narrativas dos participantes, entre a eficiência operacional da ferramenta computacional e as fragilidades institucionais associadas ao despreparo dos professores, sugere que mitigar o ruído semântico por meio de aplicativos ou softwares de IA atende à urgência imediata do discente, mas não substitui a responsabilidade das instituições em qualificar seus corpos docentes. A tecnologia deve ser entendida como uma interface complementar, mantendo-se a exigência pedagógica de que a universidade repense suas estruturas discursivas e metodológicas, dado que a IA não substitui o mediador humano, mas atua como um elo na garantia de equidade enquanto a mudança cultural da instituição se processa. As narrativas dos dois participantes permitem vislumbrar o tensionamento entre a inclusão documental e a inclusão operacional no cotidiano acadêmico. Diferentemente do setor público, as

instituições de ensino superior privadas operam sob uma lógica de gestão de mercado, na qual os processos de captação e retenção de alunos sofrem pressões financeiras e administrativas diretas. Sob essa ótica corporativa, a acessibilidade costuma ser plenamente atendida no plano documental e burocrático para responder de forma satisfatória aos indicadores regulatórios exigidos pelos órgãos de avaliação estatal e resguardar a imagem da instituição no mercado de ensino. Contudo, os relatos dos participantes sugerem que a sustentabilidade dessas ações pode ser fragilizada quando confrontada com as demandas da inclusão operacional na ponta do processo. Casos de interrupção contratual de profissionais de apoio pedagógico devido a trâmites administrativos internos ou negligência na capacitação técnica contínua dos docentes evidenciam que a conformidade burocrática dos laudos e núcleos de acessibilidade não assegura, por si só, uma permanência qualificada.

Os relatos de E1 e E2 sugerem que a permanência de estudantes com TEA nas instituições privadas de ensino superior envolve desafios que ultrapassam a oferta formal de serviços de apoio. Os dados indicam que a efetividade das ações institucionais está relacionada à continuidade dos suportes oferecidos e à capacidade de responder às necessidades que emergem ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes. Essa interpretação dialoga com o Modelo Social da Deficiência (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019), ao evidenciar que a inclusão depende não apenas da existência de políticas institucionais, mas também da forma como essas políticas se materializam nas práticas pedagógicas e comunicacionais do cotidiano universitário.

Outra contribuição evidenciada pelos participantes refere-se à aproximação entre as demandas de acessibilidade comunicacional e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018). As dificuldades relatadas em relação à compreensão da linguagem acadêmica, aos ruídos semânticos e às avaliações realizadas em tempos rigidamente delimitados sugerem que estratégias pedagógicas baseadas em múltiplas formas de representação, engajamento e expressão podem favorecer a participação dos estudantes. Nessa perspectiva, a adoção de uma comunicação mais clara, objetiva e previsível não beneficia apenas estudantes com TEA, mas tende a qualificar os processos de ensino e aprendizagem para um conjunto mais amplo de estudantes, conforme propõem os princípios do DUA (CAST, 2018).

Os resultados desta pesquisa também indicam que a flexibilização de estratégias pedagógicas e comunicacionais pode contribuir para reduzir barreiras à participação acadêmica, favorecendo condições mais equitativas de aprendizagem. Sob essa

perspectiva, a acessibilidade comunicacional deixa de ser compreendida apenas como um recurso destinado a um grupo específico de estudantes e passa a constituir um elemento que fortalece a qualidade das práticas pedagógicas no ensino superior.

À luz das conclusões apresentadas, cabe destacar que os resultados deste estudo encontram-se circunscritos aos relatos de dois estudantes universitários com TEA. Essa limitação deve ser considerada na interpretação dos achados, embora esteja em consonância com pesquisas qualitativas desenvolvidas na área. Camalionte, Kondo e Rocha (2021), em revisão integrativa sobre estudantes autistas no ensino superior, observaram que diversos estudos apresentam amostras reduzidas, como os de Olivati e Leite (2019), com seis estudantes; Fischer (2019), centrado na experiência de inclusão de um estudante autista; Donatti e Capellini (2018), com um graduando; e Silveira, Donida e Santana (2020), com dois participantes. Nesse sentido, o número de participantes desta pesquisa aproxima-se das características metodológicas identificadas na literatura, sem prejuízo da relevância das evidências produzidas para a compreensão do fenômeno investigado.

No caso específico desta investigação, o tamanho reduzido da amostra foi o resultado de um conjunto de condicionantes metodológicos, éticos e operacionais que se impuseram ao longo do percurso investigativo e que merecem ser explicitados com rigor. A pesquisa envolveu um público com elevado grau de vulnerabilidade social e comunicacional, o que exigiu a submissão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), processo que demandou tempo considerável antes do início da coleta empírica. Além da aprovação ética, os critérios de elegibilidade estabelecidos pelo próprio desenho metodológico da investigação eram necessariamente restritivos: os participantes deveriam ser estudantes autodeclarados com TEA nos níveis 1 ou 2 de suporte, regularmente matriculados a partir do segundo ano de graduação em instituições privadas de Ribeirão Preto/SP. A identificação desses sujeitos dependia, de forma incontornável, da mediação institucional, uma vez que os dados sobre autodeclaração de deficiência são protegidos e não podem ser acessados sem a anuência formal das IES, resistência que, em alguns casos, se materializou em recusas ou omissões por parte das instituições contatadas. A realização das entrevistas, por sua vez, demandava a disponibilização de sala física pela universidade e o deslocamento presencial do participante até o campus, condicionantes logísticos que se revelaram determinantes nas desistências registradas. Quatro entrevistas foram conduzidas em caráter piloto para validação e refinamento do instrumento de pesquisa, e dos participantes remanescentes que haviam manifestado

interesse inicial, houve desistências sucessivas ao longo do processo, resultando em dois participantes efetivos. Esse percurso não configura uma falha metodológica, mas evidencia a complexidade inerente à investigação empírica com populações em situação de vulnerabilidade no contexto das IES privadas.

Essa conjuntura desvelou o que se pode configurar como a barreira do silêncio, manifestada pela resistência das organizações acadêmicas em visibilizar os dados sobre seus discentes com TEA e abrir seus espaços interacionais para o escrutínio científico externo. Ademais, a pesquisa circunscreve-se a um recorte geográfico específico e a um recorte temporal delimitado, focando exclusivamente na dinâmica de universidades de natureza estritamente privada. Tais fatores delimitam o alcance interpretativo dos achados, que não comportam transposição direta para outras realidades do ensino superior brasileiro, como o contexto das universidades públicas, que respondem a outras lógicas de financiamento e de governança institucional.

As dificuldades vivenciadas em campo refletem a complexidade inerente à pesquisa com públicos em situação de vulnerabilidade, sujeita a múltiplos condicionantes éticos, institucionais e logísticos que limitaram o acesso aos participantes. Tais condicionantes reforçam a necessidade de parcimônia na leitura do alcance interpretativo desta dissertação, sem, contudo, invalidar a relevância dos achados obtidos. Essa resistência institucional em franquear o acesso aos dados e às narrativas dos sujeitos evidencia as tensões existentes entre as diretrizes formais de acessibilidade e a efetiva abertura pedagógica e administrativa dessas instâncias. Logo, as barreiras de acesso encontradas em Ribeirão Preto/SP funcionam como um indicativo empírico de que os processos de permanência demandam uma articulação mais transparente entre os setores de acompanhamento discente, o que exige da pesquisadora uma postura analítica vigilante e rigorosamente delimitada às especificidades do cenário investigado, sem pretensões de universalização teórica abstrata.

A identificação das limitações e o tensionamento das variáveis comunicacionais analisadas nesta dissertação abrem caminhos necessários para a formulação de novas agendas de pesquisa no campo da educação especial aplicada ao ensino superior. Diante dos limites impostos pelo recorte deste estudo, aponta-se a relevância de investigações futuras estruturadas a partir de análises longitudinais que permitam compreender os impactos das barreiras comunicacionais e da eficácia dos suportes institucionais ao longo de toda a trajetória acadêmica dos estudantes com TEA, monitorando quantitativa e qualitativamente os fatores que influenciam o percurso desde o ingresso até a diplomação

ou inserção profissional. Recomenda-se, de igual modo, a condução de estudos focados na coleta de dados e entrevistas estruturadas junto a professores, coordenadores de curso e gestores das IES, com o objetivo de mapear as percepções desses em relação aos desafios de formação contínua, pressões de mercado e dilemas práticos na operacionalização da acessibilidade atitudinal. Aponta-se a necessidade de pesquisas comparativas que examinem como diferentes modelos de gestão, financiamento e cultura pedagógica influenciam a sustentabilidade dos suportes humanos e as taxas de retenção de discentes neurodivergentes em instituições públicas e privadas. Propõe-se, por fim, o desenvolvimento de estudos empíricos dedicados especificamente a avaliar os impactos do uso de ferramentas de IA no desenvolvimento da autonomia de estudantes com dificuldades de abstração ou processamento linguístico, delimitando os critérios éticos e metodológicos necessários para que tais tecnologias não atuem como vetores de isolamento, mas sim como pontes interacionais.

Com base na triangulação dos achados de campo com o referencial teórico adotado, e com o intuito de conferir aplicabilidade social e institucional aos resultados obtidos, propõe-se um conjunto de recomendações práticas direcionadas às Instituições de Ensino Superior privadas. Recomenda-se a implementação de programas de capacitação metodológica contínua voltados a instrumentalizar os professores para a redução de enunciados ambíguos, ironias e construções metafóricas sem a devida mediação conceitual, contribuindo para a mitigação dos ruídos semânticos identificados nas narrativas dos participantes. Do mesmo modo, faz-se necessário estruturar fluxos administrativos e jurídicos internos que impeçam a interrupção temporária ou contratual de profissionais de apoio pedagógico e mediadores humanos durante o período letivo, resguardando a estabilidade e a previsibilidade rotineira demandadas pelos estudantes com TEA. Recomenda-se incentivar a reformulação de planos de ensino e matrizes avaliativas a partir dos princípios do DUA, assegurando a flexibilização cronológica com prazos ampliados para a realização de exames, diversificação nos formatos de arguição e respeito aos ritmos singulares de processamento linguístico dos discentes. Por fim, sugere-se a substituição da avaliação burocrática estática baseada exclusivamente na recepção do laudo clínico de entrada por protocolos de acompanhamento processual e observação direta do cotidiano escolar, reconhecendo a natureza flutuante e contextual dos níveis de suporte demandados pelos estudantes ao longo do percurso acadêmico.

Os achados produzidos ao longo desta investigação permitem indicar que a inclusão materializável e real de estudantes com TEA no ensino superior privado não se

consolida com o simples cumprimento formal de cotas ou com o arquivamento burocrático de laudos clínicos nos núcleos de acessibilidade. Ela ocorre e ganha contornos de concretude nas práticas cotidianas de comunicação: no respeito ao desvio de olhar manifestado por E1 como tática adaptativa de economia cognitiva, na decodificação do significado pragmático de seus rituais de hospitalidade, e na paciência ética institucional em acolher as necessidades de autorregulação física e repouso demonstradas por E2 diante de quadros de exaustão sensorial. Incluir, no âmbito universitário, constitui o ato consciente e contínuo de oferecer previsibilidade, clareza e flexibilização nas práticas pedagógicas e nas estruturas de fala. A trajetória do estudante neurodivergente no ensino superior privado só deixará de ser marcada pela vulnerabilidade processual quando a comunicação institucional e interpessoal abdicar de sua rigidez corporativa e passar a atuar, de forma material e sustentável, como a ponte que assegura o direito fundamental de aprender, de pertencer e de permanecer com dignidade.

REFERÊNCIAS

ACUNA, J. T.; LEITE, L. P. Transtorno do espectro autista na universidade: contribuições à prática docente. **Educere et Educare - Revista de Educação**, Cascavel, v. 17, n. 43, p. 393-409, 2022. DOI: https://doi.org/10.48075/educare.v17i43.29684. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29684. Acesso em: 21 jul. 2026.

AGUIAR, M. P.; ORTEGA, F. J. G. Psiquiatria biológica e psicofarmacologia: a formação de uma rede tecnocientífica. **Physis: Revista de Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 889–910, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-73312017000400003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/BCRhsckFYDRNyrHg4gs4mFr/. Acesso em: 18 nov. 2025.

AMBROSETTI, N. B. O "eu" e o "nós": trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de (org.). Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 81–106.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-I). Washington, DC: American Psychiatric Association, 1952.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-II). Washington, DC: American Psychiatric Association, 1968. Disponível em: https://www.madinamerica.com/wp-content/uploads/2015/08/DSM-II.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-IV-TR*:* Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

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.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Exploring a strengths-based approach to neurodiversity. APA Blogs, 2022. Disponível em: https://www.psychiatry.org/news-room/apa-blogs/exploring-a-strengths-based-approach-to-neurodiversity. Acesso em: 02 ago. 2025.

ANDERSON, A. H.; STEPHENSON, J.; CARTER, M. A systematic literature review of the experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post-secondary education. **Research in Autism Spectrum Disorders,** v. 39, p. 33–53, 2017. DOI: 10.1016/j.rasd.2017.04.002. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S175094671730039X. Acesso em: 01 jul. 2025.

ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. In: FRITH, U. (org.). Autism and Asperger syndrome. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 37–92.

ASSUMPÇÃO JR., F. B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 37–39, dez. 2000. DOI:

https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbp/a/Gv4HpMGyypXkmRMVGfRZF8G/. Acesso em: 21 jul. 2024.

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2020.

BAKER, D. L. The politics of neurodiversity: why public policy matters. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, 2011.

BARBOSA, A. da C.; SOBRINHO, R. C.; FERO, K. Experiences of students diagnosed with autism at a Brazilian university. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, e45/1–29, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X88589. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88589. Acesso em: 07 jun. 2025.

BARBOSA, S. R.; FERNANDES, E. M.; ORRICO, H. O papel da tecnologia assistiva na mediação da aprendizagem: desafios e perspectivas para a prática do ensino inclusivo. Periferia, Duque de Caxias, v. 16, n. 1, e80021, 2024. DOI: 10.12957/periferia.2024.80021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/80021. Acesso em: 14 jul. 2026.

BENDER, W. N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2020.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002.

BRAGA, J. L**.** Interação como contexto da comunicação. MATRIZes, São Paulo, v. 6, n. 1-2, p. 25-42, 2012. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v6i1-2p25-42.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994, pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213compilado.htm. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 24 abr. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL**.** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 16.756, de 8 de junho de 2018. Dispõe sobre o dever de inserção do símbolo mundial da conscientização sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA nas placas de atendimento prioritário. **Diário Oficial do Estado de São Paulo:**

Poder Executivo, São Paulo, SP, 9 jun. 2018. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2018/lei-16756-08.06.2018.html. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 19 jul. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13861.htm. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 714/2024, aprovado em 7 de novembro de 2024. Recredenciamento do Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto, com sede no município de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo. Relatora: Elizabeth Regina Nunes Guedes. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2024/novembro/pces714_24.pdf. Acesso em: 27 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo* Escolar da Educação Básica 2024: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 2 maio 2026.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141–154, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/yCKYPwRPkTPPNQdGrvQZtBz/. Acesso em: 14 jul. 2026.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BUENO, W. da C. Comunicação empresarial: políticas e estratégias. São Paulo: Saraiva, 2009.

CHARAUDEAU, P. Discurso das mídias. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CARDILLO, R.; MAMMARELLA, I, C.; DEMURIE, E.; GIOFRÈ, D.; ROEYERS, H. Pragmatic language in children and adolescents with autism spectrum disorder: do theory of mind and executive functions have a mediating role? **Autism Research, Hoboken**, v. 14, n. 5, p. 932–945, 2021. DOI: 10.1002/aur.2423. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aur.2423. Acesso em: 20 jul. 2026.

CAMALIONTE, D. de O.; KONDO, L.; ROCHA, A. N. D. C. Estudantes do ensino superior com TEA: uma revisão integrativa da literatura brasileira. **Revista Educação**

Especial, v. 34, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64322. Acesso em 06 jul. 2026.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org. **Acesso em:** 14 jul. 2026.CASTELLS, M. A sociedade em rede. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CASSIDY, S. A.; BRADLEY, L.; SHAW, R.; BARON-COHEN, S. Risk markers for suicidality in autistic adults. Molecular Autism, London, v. 9, art. 42, 2018. DOI: 10.1186/s13229-018-0226-4. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s13229-018-0226-4. Acesso em: 20 jul. 2026.

CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ. NAEE - Núcleo de Atendimento ao Estudante e ao Egresso. Ribeirão Preto, 2024. Disponível em: https://www.baraodemaua.br/estruturas-e-unidades/comites-comissoes-e-nucleos/naee-nucleo-de-atendimento-ao-estudante-e-ao-egresso. Acesso em: 27 abr. 2026.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO. NAAP - Núcleo de Atendimento e Apoio Psicopedagógico. Ribeirão Preto, 2024. Disponível em: https://naap.estacio.br/. Acesso em: 27 abr. 2026.

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA. Portal Institucional. Ribeirão Preto, 2024. Disponível em: https://portalmouralacerda.com.br/. Acesso em: 27 abr. 2026.

CHERRY, C. A comunicação humana: uma recapitulação, uma vista de conjunto e uma crítica. São Paulo: Cultrix, 1974.

CIANTELLI, A. Paula C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4TvvVT86tFY9cG66nN/. Acesso em: 20 jul. 2026.

COSTA, M. S.; COSTA, V. F. G.; VIEIRA JUNIOR, N. Uso do aplicativo SpeeCH como tecnologia assistiva para uma criança com transtorno do espectro autista (TEA): um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. e8/1–19, 2023. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X70474. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70474. Acesso em: 14 jul. 2026.

CUNHA, E. Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CUMMING, T. M.; ROSE, M. C. Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: a review of the current literature. **The Australian Educational Researcher**, v. 49, n. 5, p. 1025–1043, 2022. DOI: 10.1007/s13384-021-00471-7. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7. Acesso em: 20 jul. 2026.

DALANESI, V. T. V.; LOPES JUNIOR, J. Formação docente: desafios frente à escolarização dos estudantes com TEA. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, p. e30/1-e30/21, 2025. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X90276. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/90276. Acesso em: 21 jul. 2026.

DANTAS, A. A.; ALMEIDA, S. T. de. A.: os desafios para a inserção de adultos com TEA no mercado de trabalho no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20411. Acesso em: 20 jul. 2026.

DAVIS, M. T.; WATTS, G. W.; LÓPEZ, E. J. A systematic review of firsthand experiences and supports for students with autism spectrum disorder in higher education. Research in Autism Spectrum Disorders, v. 84, art. 101769, 2021. DOI: 10.1016/j.rasd.2021.101769. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101769. Acesso em: 20 jul. 2026.

DELL'OSSO, L.; MASSONI, L.; BATTAGLINI, S.; et al. Emotional dysregulation as a part of the autism spectrum continuum: a literature review from late childhood to adulthood. Frontiers in Psychiatry, Lausanne, v. 14, art. 1234518, 2023. DOI: 10.3389/fpsyt.2023.1234518. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1234518. Acesso em: 20 jul. 2026.

DIAS, C. E. S. B.; TOTI, M. C. da S. Serviços de assuntos estudantis no Brasil: fundamentos e profissionalização. In: OSTI, A.; FIOR, C.; CANAL, C. P. P.; ALMEIDA, L. (org.). Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 209-238. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/ensino-superior-mudancas-e-desafios-na-perspectiva-dos-estudantes/. Acesso em: 21 jul. 2026.

DUNKER, C. I. L.; NETO, F. K. Psicanálise e saúde mental. São Paulo: Editora Escuta, 2015.

DUSSILEK, C. A.; CERQUEIRA, M. R. R.; MOREIRA, J. C. C. Processo de inclusão no ensino superior: expectativas e posicionamentos contraditórios dos sujeitos envolvidos. In: IV Simpósio Internacional de Educação a Distância e VI Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações, 2017, Presidente Prudente. **Anais** do IV Simpósio Internacional de Educação a Distância e VI Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações. Presidente Prudente: nead, 2017. v. 1. p. 568-571. Disponível em: https://www.academia.edu/164862894/PROCESSO_DE_INCLUS%C3%83O_NO_ENSINO_SUPERIOR_expectativas_e_posicionamentos_contradit%C3%B3rios_dos_sujeitos_envolvidos. Acesso em 03 jul. 2026.

DUSSILEK, C. A.; MOREIRA, J. C. C. Inclusão no ensino superior: uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência. **Research, Society and Development**, v. 6, n. 4, p. 317-341, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5606/560659007004/html/. Acesso em 02 jul. 2026.

DONATI, G. C. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1459–1470, set. 2018. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11655. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11655. Acesso em: 08 jul. 2026.

EKDAHL, D. The double empathy problem and the problem of empathy: neurodiversifying phenomenology. **Disability & Society**, Abingdon, v. 39, n. 10, p.

2588–2610, 2024. DOI: 10.1080/09687599.2023.2220180. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2220180. Acesso em: 23 jul. 2026

ENDRES, R. G.; SBICIGO, J. B.; SALES, J.; BOSA, C. A. O fenótipo ampliado do autismo e habilidades pragmáticas em pais e mães de crianças com e sem Transtorno do Espectro Autista – TEA. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 38, n. 2, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/7855. Acesso em: 28 ago. 2025.

ESTÁCIO. Política institucional de acessibilidade para inclusão de alunos com deficiências e necessidades educacionais específicas nos cursos superiores. Atualização março 2023. Rio de Janeiro: Estácio/YDUQS, 2023. Disponível em: https://cdn.portal.estacio.br/NAAP_Politica_Institucional_de_Acessibilidade_Revista_e_Atualizada_em_Marco_2023_003_741dc7b253.pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.

ESTEVE ZARAGOZA, J. M. O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999. 175 p. ISBN 9788586259371.EKDAHL, D. The double empathy problem and the problem of empathy: neurodiversifying phenomenology. **Disability & Society**, Abingdon, v. 39, n. 10, p. 2588–2610, 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2220180. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2023.2220180. Acesso em: 22 abr. 2026.

FERREIRA, L. B. P. Um percurso sobre o autismo: história, clínica e perspectivas. **Cadernos Deligny**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: https://cadernosdeligny.jur.puc-rio.br/index.php/CadernosDeligny/article/view/18. Acesso em: 17 abr. 2026

FERREIRA, J. M.; NOZI, G. S. A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: um retrato dessa temática no cenário acadêmico. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 34, n. 2, 2025. DOI: 10.63595/momento.v34i2.17229. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17229. Acesso em: 21 jul. 2026.

FISCHER, M. L. Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 535-552, dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382019000400535&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 ago. 2025

FIOR, C. A.; ALMEIDA, L. S. Transição e adaptação acadêmica dos estudantes ao ensino superior. In: OSTI, A.; FIOR, C. A.; CANAL, C. P. P.; ALMEIDA, L. S. (org.). Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 59-76. DOI: https://doi.org/10.51795/9786506950. Disponível em: https://arquivos.pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/08/03164903/EBOOK_Ensino-Superior.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GABARRON, E.; SKAFLE, I.; NORDAHL-HANSEN, A.; WYNN, R. Social media interventions for autistic individuals: systematic review. **Frontiers in Psychiatry**, v. 14, art. 1089452, 2023. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1089452.Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10014977/. Acesso em: 06 mai. 2025.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, supl., p. S83-S94, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0021-75572004000300011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jped/a/mzVV9hvRwDfDM7qVZVJ6ZDD/. Acesso em: 23 mar. 2026

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013. DOI: https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v2i1.7064. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7064. Acesso em: 20 abr. 2026.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. (Série Pesquisa em Educação).

GEE, E.; GEE, J. P. Games as Distributed Teaching and Learning Systems. Teachers College Record, New York, v. 119, n. 12, p. 1–22, 2017. DOI: 10.1177/016146811711901202. Disponível em: https://doi.org/10.1177/016146811711901202. Acesso em: 23 jul. 2026.

GELBAR, N. W.; SMITH, I.; REICHOW, B. Systematic review of articles describing experience and supports of individuals with autism enrolled in college and university programs. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 44, n. 10, p. 2593–2601, 2014. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-014-2135-5. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24816943/.Acesso em: 24 ago. 2025.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIKOVATE, C. G.; FÉRES-CARNEIRO, T. Autismo em adultos: sentimentos e mudanças após o diagnóstico. **Psicologia e Saúde em Debate**, Patos de Minas, MG, v. 10, n. 2, p. 80–100, 2024. DOI: https://doi.org/10.22289/2446-922X.V10N2A6. Disponível em: https://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/1171. Acesso em: 24 ago. 2025.

GILLESPIE-LYNCH, K.; BISSON, J. B.; SAADE, S.; OBEID, R.; KOFNER, B.; HARRISON, A. J.; DAOU, N.; TRICARICO, N.; SANTOS, J. D.; PINKAVA, W.; JORDAN, A. If you want to develop an effective autism training, ask autistic students to help you. Autism, Thousand Oaks, v. 26, n. 5, p. 1082-1094, 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/13623613211041006. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13623613211041006. Acesso em: 14 jul. 2026

GOMES, L. M. L. da S. Psicologia, assistência estudantil e ensino superior. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-

Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: Repositório Institucional da UFAL. Acesso em: 21 jul. 2026.

HOSTINS, R. C.; ALVES, A. G.; OLIVEIRA, N. A. de. Construindo personas de estudantes universitários com TEA no desenvolvimento colaborativo de Tecnologia Digital. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n. 1, e59/1-22, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X87214. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/87214. Acesso em: 30 abr. 2026

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOWLIN, P.; MOSS, P. Adults with autism spectrum disorders. **The Canadian Journal of Psychiatry,** Thousand Oaks, v. 57, n. 5, p. 275-283, 2012. DOI: https://doi.org/10.1177/070674371205700502. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/070674371205700502 Acesso em: 01 abr. 2026

HULL, L.; MANDY, W.; LAI, M.-C.; BARON-COHEN, S.; ALLISON, C.; SMITH, P.; PETRIDES, K. V**.** Development and validation of the Camouflaging Autistic Traits Questionnaire (CAT-Q). **Journal of Autism and Developmental Disorders,** New York, v. 49, n. 3, p. 819–833, 2019. DOI: 10.1007/s10803-018-3792-6. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-018-3792-6. Acesso em: 20 jul. 2026.

IACONO, J. P.; DAL BOSCO, E. C.; FREIBERGER, F. P. G. Acessibilidade e inclusão no ensino superior: um estudo sobre as informações disponíveis nos websites das universidades públicas do Paraná. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 10, e024004, 2024. DOI: https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8668436. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8668436. Acesso em: 01 abr. 2026

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2022: resultados preliminares da amostra estimados a partir de áreas de ponderação preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html. Acesso em: 01 abr. 2026

JARDIM, M. E, de M.; SOARES, A. B**.** Autoeficácia e habilidades sociais: mediadores da relação entre estresse e adaptação acadêmica. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 33, e3339, 2023. DOI: 10.1590/1982-4327e3339. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-4327e3339 Acesso em: 20 jul. 2026.

JENKINS, H. Cultura da convergência**.** 3. ed. São Paulo: Aleph, 2019.

JORGE, A. de M. Oratória para professores: iniciantes e experientes. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020. 164 p. ISBN 978-85-519-1784-8.

JÚLIO-COSTA, A.; ANTUNES, A. M. Transtorno do espectro autista na prática clínica**.** São Paulo: Pearson, 2017.

KAYA, C.; HANLEY-MAXWELL, C.; CHAN, F.; TANSEY, T. Differential vocational rehabilitation service patterns and outcomes for transition-age youth with autism. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, Oxford, v. 31, n. 5, p. 862–

872, 2018. DOI: https://doi.org/10.1111/jar.12443. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jar.12443. Acesso em: 18 jan. 2026

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (org.). Autismos. São Paulo: Escuta, 1997. p. 111-170. Trabalho original publicado em 1943.

KAPP, K. M**.** The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2012.

KNAPP, M. L.; HALL, J. A. Nonverbal Communication in Human Interaction. 8. ed. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2014.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KRESS, G. Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KUDER, S. J.; ACCARDO, A. L. What Works for College Students with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 48, n. 3, p. 722–731, 2018. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-017-3434-4. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-017-3434-4. Acesso em: 18 jan. 2026

KUNSCH, M. M. K. Planejamento de relações públicas na comunicação integrada. 4. ed. São Paulo: Summus, 2003.

LA VALLE, C.; PLESA-SKWERER, D.; TAGER-FLUSBERG, H. Comparing the pragmatic speech profiles of minimally verbal and verbally fluent individuals with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders,** New York, v. 50, n. 10, p. 3699-3713, 2020. DOI: 10.1007/s10803-020-04421-7. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10803-020-04421-7. Acesso em: 20 jul. 2026.

LEOPOLDINO, C. B.; COELHO, P. F. da C. O processo de inclusão de autistas no mercado de trabalho. **Revista Economia & Gestão**, Belo Horizonte, v. 17, n. 48, p. 141–156, 2017. DOI: https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2017v17n48p141-156. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/economiaegestao/article/view/15660. Acesso em: 23 mar. 2026.

LAMÔNICA, D. A. C.; ARAÚJO-FILHO, P.; SIMOMELLI, S. B. J.; CAETANO, V, L. S. B.; REGINA, M. R. R.; REGIANI, D. M. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 177-188, maio/ago. 2008. DOI: 10.1590/S1413-6538200800020000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000200003. Acesso em: 20 jul. 2026.

LARA, P. T.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa Incluir. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1137–1164, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp2.14337 Disponível em: https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14337. Acesso em: 20 jul. 2026.

LÉVY, P. Cibercultura**.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LEWIS, L. F. A Mixed Methods Study of Barriers to Formal Diagnosis of Autism Spectrum Disorder in Adults. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 47, n. 8, p. 2410–2424, 2017. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-017-3168-3. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-017-3168-3 Acesso em: 23 mar. 2026.

MASON, D.; INGHAM, B.; URBANOWICZ, A.; et al. A Systematic Review of What Barriers and Facilitators Prevent and Enable Physical Healthcare Services Access for Autistic Adults. **Journal of Autism and Developmental Disorders,** New York, v. 49, n. 8, p. 3387-3400, 2019. DOI: 10.1007/s10803-019-04049-2. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10803-019-04049-2. Acesso em: 20 jul. 2026.

MARTINHAGO, F.; CAPONI, S. Controvérsias sobre o uso do DSM para diagnósticos de transtornos mentais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, e290213, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-73312019290213. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/4CXZ3jQsv8d7KjPb5HGy5Sb/. Acesso em: 14 dez. 2025.

MCLUHAN, M. Understanding Media: The Extensions of Man. New York: McGraw-Hill, 1964.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240055, p. 1-25, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/. Acesso em: 4 jun. 2026.

MELO, S. C. de; CONSTANT, E.; FERREIRA, A. T. Acesso e permanência de pessoas com autismo no ensino superior. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 112–128, 2023. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2023.74128. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74128 Acesso em: 05 dez. 2025

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. CAST Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014. **Disponível em:** https://udltheorypractice.cast.org. **Acesso em:** 14 jul. 2026.

MENEZES, M. Z. M. O diagnóstico do transtorno do espectro autista na fase adulta. 2020. Monografia (Especialização em Transtornos do Espectro do Autismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/eab3c951-6cea-4058-bc00-69e441567895. Acesso em: 1 set. 2025.

MIALICHI, C.; MOREIRA, J. C. C. Ciência de dados e espectro autista (TEA): o jovem diagnosticado no mercado de trabalho. In: MOREIRA, J. C. C.; ALBERTO, Leonardo de Andrade (org.). **Ciência de Dados e os usos desta metodologia em pesquisa acadêmica**. 1. ed. Bauru: PPGMiT/FAAC/UNESP, 2023. v. 1, p. 154–164. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstreams/c1a0d726-8401-45a8-835a-b228c089ef7c/download. Acesso em: 12 jul. 2026.

MIALICHI, C.; MOREIRA, J. C. C. Inclusão social de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na graduação. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA LINGUAGEM E MÍDIA ACESSÍVEL (GELIMA), 1., 2023, Bauru. **Caderno de Resumos do I Seminário do Grupo de Pesquisa Linguagem e Mídia** Acessível. Bauru: UNESP/FAAC/Departamento de Ciências Humanas, 2023. v. 1, p. 22–

23. Disponível em: https://bibliotecafalada.unesp.br/wp-content/uploads/2025/11/Caderno-de-Resumos-I-Seminario-Gelima.pdf Acesso em: 12 jul. 2026.

MIALICHI, C.; MOREIRA, J. C. C. Mentoria e orientação: experiências transformadoras na Educação Especial. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (ENEPE), 29., 2024, Presidente Prudente. **Anais do Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – ENEPE 2024**. Presidente Prudente: Unoeste, 2024. v. 1, p. 1984–1984. Disponível em: https://www.unoeste.br/encontros/2024/xxixenepe. Acesso em: 11 jul. 2026.

MIALICHI, C.; MOREIRA, J. C. C. Mídia e inclusão: o impacto do entorno midiático na experiência acadêmica de estudantes autistas no ensino superior. **Revista Comunicação Midiática**, Bauru, SP, v. 20, n. 1, p. 183–198, 2025. DOI: https://doi.org/10.5016/wtc2zg08. Disponível em: https://comunicacaomidiatica.faac.unesp.br/index.php/CM/article/view/682. Acesso em: 3 jul. 2026.

MIALICHI, C.; MOREIRA, J. C. C. Tecnologia e autismo: uma relação de transformação mútua em tempos de aceleração midiática. In: VERSUTI, Andrea; BONACHO, Fernanda (org.). **Complexidades educacionais**. 1. ed. Aveiro: RIA Editorial, 2025. p. 81–104. Disponível em: https://indd.adobe.com/view/publication/2c8e2df0-85f4-471d-b358-fababbc021eb/1/publication-web-resources/pdf/Complexidades_educacionais.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

MIALICHI, C; MOREIRA, J. C, C. Juventude, universidade e inclusão: experiências extensionistas da oficina "Criando com IA: o que ela sabe sobre nós?". **RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 1, e2010, 2026. DOI: https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i1.2026.2010. Disponível em: https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/2010 Acesso em: 14 jul. 2026.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MILTON, D. E. M. On the ontological status of autism: the "double empathy problem". **Disability & Society**, Abingdon, v. 27, n. 6, p. 883–887, 2012. DOI: https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2012.710008. Acesso em: 10 dez. 2026.

MISKOLCI, Richard. Reflexões sobre normalidade e desvio social. Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 7, n. 13/14, p. 109–126, 2003. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/169. Acesso em: 03 nov. 2025.

MOREIRA, M. C. N.; DIAS, F. de S.; MELLO, A. G. de; YORK, S. W. Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 10, p. 3949-3958, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-812320222710.07862022 Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/pvR4YxRFZzcpNdPCZ6YCwLw/. Acesso em: 22 jul. 2026

MOREIRA, L. C.; FERNANDES, S.; DAMASCENO, A. R. Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para além da pandemia.

Revista Cocar, Belém, Edição Especial, n. 13, p. 1-20, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4661. Acesso em: 20 jul. 2026.

MOREIRA, J. C. C.; GONÇALVES, R. M. (org.). Ações educomunicativas e jogos sociais: mediações pedagógicas para ensino básico. Presidente Prudente, 2022. Disponível em: https://www.novas-midias-interface-comunicacao-e-ciencia.com/l/e-book-do-curso/ Acesso em 03 jul. 2026.

MOREIRA, J. C. C. Aulas da disciplina de Processo de Escrita e Pesquisa Acadêmica. Presidente Prudente, 2024. Disponível em: https://www.novas-midias-interface-comunicacao-e-ciencia.com/ciencias-sociais/ Acesso em 06 jul. 2026.

MOREIRA, J. C. C. Até que ponto os professores devem ser permeáveis ou precisam estabelecer fronteiras diante das tecnologias? In: Andrea Versuti; Gabriella Zauith. (Org.). **Comunicação na Educação.** Porto: Ria Editorial, 2022, v. 1, p. 246-266. Disponível em: https://www.riaeditorial.com/livro/comunicacao-na-educacao Acesso em 03 jul. 2026.

MOREIRA, J. C. C. (Des)aceleração midiática e tecnológica: a complexidade desse desafio na docência contemporânea. In: Andrea Versuti; Fernanda Bonacho. (Org.). **Complexidades educacionais**. Aveiro: Ria Editorial, 2025, v. 1, p. 297-329. Disponível em: https://www.riaeditorial.com/livro/complexidades-educacionais. Acesso em 03 jul. 2026.

MOREIRA, J. C. C.; CERQUEIRA, M.R.R. ACESSAbilidade: um recurso educacional de interação digital voltado à inclusão e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. In: VI Congresso Internacional Educação Inclusiva: Olhares pelo Caminho, 2019, Santarém/Portugal. **Anais** do VI Congresso Internacional Educação Inclusiva: Olhares pelo Caminho, 2019.

MOREIRA, J. C. C.; TERRERI, M. C. Mal-estar docente no contexto da gradual integração da inteligência artificial na sociedade do cansaço. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO - ENEPE 2024, 2024, Presidente Prudente. **Anais** do ENEPE - Relatos de experiência. Presidente Prudente: UNOESTE, 2024. v. 1. p. 311-311.

MOURÃO, A. B.; RIBEIRO, D. C.; JUNIOR, G. C. S.; JARDIM, H. T.; MONTEIRO, P. J. G. MEITEA: modelo educacional inclusivo desenvolvido para orientar e recomendar estratégias educacionais e adaptações para estudantes com TEA no ensino superior. In: WORKSHOP DE PENSAMENTO COMPUTACIONAL E INCLUSÃO (WPCI), 3., 2024. **Anais do III Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 106–117. DOI: https://doi.org/10.5753/wpci.2024.245645. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/wpci/article/view/31741. Acesso em: 20 jan. 2026.

MOURA, S. M. de; CROCHÍK, J. L. Eugenia no contexto do atual desenvolvimento das tecnologias genéticas: as deficiências em foco. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 38, n. 2, p. 205–212, 2016. DOI: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i2.24533. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/24533. Acesso em: 26 fev. 2026.

NASCIMENTO, F. C. do; CHAGAS, G. S. das; CHAGAS, F. S. das. As tecnologias assistivas como forma de comunicação alternativa para pessoas com transtorno do

espectro autista. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 16, 4 maio 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/16/as-tecnologias-assistivas-como-forma-de-comunicacao-alternativa-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 19 jun. 2026.

NICOLAIDIS, C.; RAYMAKER, D. M.; ASHKENAZY, E.; et al. "Respect the way I need to communicate with you": Healthcare experiences of adults on the autism spectrum. *Autism*, Thousand Oaks, v. 19, n. 7, p. 824-831, 2015. DOI: 10.1177/1362361315576221. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1362361315576221. Acesso em: 20 jul. 2026.

NOGUEIRA, B. L. da C.; OSTI, A. Os impactos do Covid-19 para a satisfação acadêmica de estudantes da UNESP. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional,** Fortaleza, v. 4, p. e023015, 2023. DOI: https://doi.org/10.51281/impa.e023015. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/12102. Acesso em: 20 jul. 2026.

O'FLAHERTY, J.; PHILLIPS, C. The use of flipped classrooms in higher education: a scoping review. **The Internet and Higher Education**, Amsterdam, v. 25, p. 85–95, 2015. DOI: https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751615000056. Acesso em: 12 out. 2025.

OLIVEIRA, W. M. de; DELOU, C. M. C. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. e11/1-e11/26, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71896. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71896. Acesso em: 21 jul. 2026.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; SANTIAGO, C. B. S.; TEIXEIRA, R. A. G. Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e238947, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238947por Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/198911. Acesso em: 01 jun. 2026.

OLIVEIRA, K. L.; BELUCE, A. C.; BARROSO, S. M. Bullying e cyberbullying no ensino superior. In: Ensino Superior. Maringá: Pedro & João Editores, 2023. p. 163-182.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtornos do espectro autista: uma análise interpretativa dos relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 729–746, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000400012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/7bXfNwbQvGHnhvM4Xr6hQ9x/ Acesso em: 27 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-11. Genebra: OMS, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67–77, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-

81232009000100012 Disponível em: https://www.scielosp.org/article/csc/2009.v14n1/67-77/ Acesso em: 26 fev. 2026.

OSTI, A.; NOGUEIRA, B. L. da C.; PISSINATTI, I. A afetividade e a satisfação como elementos intervenientes do contexto de aprendizagem. In: OSTI, A.; FIOR, C.; CANAL, C. P. P.; ALMEIDA, L. S. Ensino Superior: Mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 103-122

PASSERINO, L. M; BEZ, M. R. Comunicação alternativa: mediação para uma inclusão social a partir do SCALA. Passo Fundo: UPF Editora, 2015.

PADOVANI, R. da C.; NEUFELD, C. B.; MALTONI, J.; BARBOSA, L. N. F.; SOUZA, W. F. de; CAVALCANTI, H. A. F.; LAMEU, J. do N. Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 2–10, 2014. DOI: 10.5935/1808-5687.20140002. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872014000100002 Acesso em: 26 fev. 2026.

PEREIRA, V. A. As tecnologias de comunicação como gramáticas: meio, conteúdo e mensagem na obra de Marshall McLuhan. **Revista Contracampo**, Niterói, n. 10/11, p. 7–20, 2004. DOI: https://doi.org/10.22409/contracampo.v0i10/11.524. Disponível em: https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17368. Acesso em: 21 jan. 2026.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Conheça Ribeirão. Ribeirão Preto: Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, [s.d.]. Disponível em: https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/inovacao-desenvolvimento/conheca-ribeirao. Acesso em: 21 jan. 2026.

PETERS, W. J.; MATSON, J. L. Comparing rates of diagnosis using DSM-IV-TR versus DSM-5 criteria for autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 50, n. 6, p. 1898–1906, 2020. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-019-03941-1. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-019-03941-1. Acesso em: 14 jul. 2026.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA (RUF). Centro Universitário Barão de Mauá (CBM): perfil da instituição. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2019. Disponível em: https://ruf.folha.uol.com.br/2019/. Acesso em: 10 jul. 2026

RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA (RUF). Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP): perfil da instituição. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2025. Disponível em: https://ruf.folha.uol.com.br/2025/. Acesso em: 10 jul. 2026.

RAYMAKER, D. M.; TEO, A. R.; STEVENSON, J. L.; et al. Having All of Your Internal Resources Exhausted Beyond Measure and Being Left with No Clean-Up Crew: Defining Autistic Burnout. Autism in Adulthood, New Rochelle, v. 2, n. 2, p. 132-143, 2020. DOI: 10.1089/aut.2019.0079. Disponível em: https://doi.org/10.1089/aut.2019.0079. Acesso em: 20 jul. 2026.

REIS, S. M.; GELBAR, N. W.; MADAUS, J. W**.** Understanding the academic success of academically talented college students with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders,** New York, v. 52, n. 10, p. 4426–4439, 2022.

DOI: 10.1007/s10803-021-05290-4. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-021-05290-4. Acesso em: 14 jul. 2026.

RICARDO, D. C.; SAÇO, L. F.; RESENDE, T. F. D.; GLANZMANN, J. H.; FERREIRA, E. L. Tecnologia assistiva e desenho universal para aprendizagem: caminhos em busca da acessibilidade e inclusão educacional no século XXI. **Anais CIET: Horizonte**, São Carlos, v. 6, n. 1, 2024. Disponível em: https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/281. Acesso em: 14 jul. 2026.

RODRIGUES, T. R. Capacidade transformadora da oratória no desenvolvimento do professor-orador. **Resenha. EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 65, e24211, 2023. DOI: https://doi.org/10.5585/eccos.n65.24211 Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/24211. Acesso em: 14 jul. 2026.

ROSE, D. H.; HASSELBRING, T. S.; STAHL, S.; ZABALA, J. Assistive technology and universal design for learning: two sides of the same coin. In: EDYBURN, Dave; HIGGINS, Keith; BOONE, Randall (ed.). **Handbook of Special Education Technology Research and Practice**. Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design, 2005. p. 507–518. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265116505_Assistive_Technology_and_Universal_Design_for_Learning_Two_Sides_of_the_Same_Coin_Two_Roles_for_Technology_Assistive_Technology_and_Universal_Design_for_Learning. Acesso em: 14 jul. 2026.

SANCHES, P. F. M.; FREITAS, M. C. Inclusão de estudantes autistas no ensino superior: uma revisão sistemática de literatura. **Educere et Educare,** Cascavel, v. 17, n. 43, p. 147-171, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i43.29642. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29642. Acesso em: 20 jul. 2026.

SANTAELLA, L. Ecologias midiáticas: as extensões tecnológicas do ser humano. São Paulo: Paulus, 2020.

SHANNON, C. E.; WEAVER, W. The Mathematical Theory of Communication. Urbana: University of Illinois Press, 1949. Disponível em: https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.503815. Acesso em: 23 jul. 2026.

SANTOS, E. O.; SEABRA JR, M. O.; MOREIRA, J. C. C. A Formação do Vínculo Afetivo em Alunos com Transtornos do Espectro Autista. In: V Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações (SEIA) e III Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIEaD), 2015, Presidente Prudente. **Anais**. PRESIDENTE PRUDENTE: FCT/CEPIDES, 2015. v. 1. p. 62-70. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Joao_Antunes17/publication/318324959_Visualizacao_Interativa_de_Dados_para_Suporte_a_Atividade_de_Analise_Qualitativa_'Conteudo-Temporal'_de_Foruns_de_Discussao/links/5963d6a10f7e9b819497cd14/Visualizacao-Interativa-de-Dados-para-Suporte-a-Atividade-de-Analise-Qualitativa-Conteudo-SanchesTemporal-de-Foruns-de-Discussao.pdf Acesso em: 03 jul. 2026.

SANTOS, R. E.; SOUZA, A. C.; GALINDO, E. A.; NASCIMENTO, M. D. do; REVOREDO, C. M. A comunicação aumentativa e alternativa de alta tecnologia no contexto educacional de crianças com TEA: uma revisão da literatura. In: Simpósio

Brasileiro De Informática Na Educação (SBIE), 35., 2024. **Anais do XXXV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. DOI: https://doi.org/10.5753/sbie.2024.244983. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/31457. Acesso em: 14 jul. 2026.

SANTOS, T. S. dos. Comunicação social em estudantes universitários com TEA: implicações para o desempenho acadêmico. 2023. Dissertação (Mestrado em Saúde da Comunicação Humana) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: Repositório Institucional da UFPE. Acesso em: 14 jul. 2026.

SOARES, A. B.; POUBEL, L. N.; MELLO, T. V. S.; et al. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura. Psicologia Escolar e Educacional, v. 25, e228781, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/tdnsrZFwKyb53nvNZG79p9n/?format=html&lang=pt Acesso em 03 jul.2026.

SASSAKI, R. K. Acessibilidade: um direito de todos. São Paulo: Áudios, 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos**.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 67.634, de 6 de abril de 2023. Institui o Plano Estadual Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – PEIPTEA e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo:** Poder Executivo, São Paulo, SP, 7 abr. 2023. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2023/decreto-67634-06.04.2023.html. Acesso em: 20 ago. 2025.

SCAMATI, V.; CANTORANI, J. R. H.; PICININ, C. T**.** Os desafios na aprendizagem de indivíduos com transtorno de espectro autista (TEA): uma revisão sistemática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, e0254453, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003304453. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/y9npmhcjddVQVVLyGhPsynC/. Acesso em: 21 jul. 2026.

SCHIRMER, C. R. A comunicação alternativa na escola: ensino, pesquisa e prática. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; PELOSI, Miryam Bonadiu; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo (org.). Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2011. p. 183-196

SEABRA JUNIOR, M. O.; SANTOS, E. O. de; MOREIRA, J. C. C.; COSTA, C. R.; ZENGO, L. C.; ZENGO, L. M. O vínculo interpessoal como estratégia nas intervenções com crianças autistas: um relato de experiência. In: COLVARA, L. D; OLIVEIRA, J. B. B, de (org.). Núcleos de Ensino da UNESP: artigos de 2013. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. v. 5, p. 77–86. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/916f564d-533b-4699-90c0-88d06d73c2c2 Acesso em: 15 jul. 2026.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial,** Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/5N4xJKxL8T3QnQYwJQKqNJR/. Acesso em: 22 jul. 2026.

SINGER, J. Neurodiversity: the birth of an idea. 2. ed. [S. l.]: Judy Singer Editor, 2017.

SILVA, S. C. da; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187–207, 2019. DOI: https://doi.org/10.5965/1984317815022019187. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897. Acesso em: 14 jul. 2026.

SILVA, G. S. da; GIVIGI, R. C. do N.; CUICE E. D. F. Vivências de alunos autistas no Ensino Superior: acesso, permanência e inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 37, n. 1, p. e44/1–24, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X88635. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88635. Acesso em: 01 jun. 2026.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SILVA, S. C. da; SCHNEIDER, D. R.; KASZUBOWISKI, E.; NUERNBERG, A. H. Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior matriculados em 2016. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e83, 2019. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X37699. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37699 Acesso em: 28 jul. 2025.

SILVA, S. C. da; SCHNEIDER, D. R.; KASZUBOWSKI, E.; NUERNBERG, A. H. Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: analisando dados do INEP. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 24, e217618, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392020217618. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/fvzHNXfHzkFcPTMkcY9gPxd/. Acesso em: 28 jul. 2025.

SILVEIRA, P. T.; DONIDA, L. O.; SANTANA, A. P. Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 25, n. 3, p. 659–675, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000300006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/. Acesso em: 27 out. 2025.

SOEKER, M. S. A descriptive, qualitative study of the challenges that individuals with Autism Spectrum Disorder experience when transitioning from skills training programs into the open labor market in Cape Town, South Africa. WORK: **A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation**, v. 65, n. 4, p. 733–747, 2020. DOI: https://doi.org/10.3233/WOR-203127. Disponível em: https://doi.org/10.3233/WOR-203127. Acesso em: 19 jul. 2026.

STELZER, F. G. Uma pequena história do autismo. São Leopoldo: Associação Mantenedora Pandorga, 2010. (Cadernos Pandorga de Autismo, v. 1).

TIBYRIÇÁ, R. F.; D'ANTINO, M. E. F. (org.). Direitos das pessoas com autismo: comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12. 1. ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, P. L. (org.). Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR-PR, 2014. p. 61–94

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO (UNAERP). NAEPE: Núcleo de Apoio ao Estudante. Ribeirão Preto, 2024. Disponível em: https://www.unaerp.br/estude-na-unaerp/naepe/. Acesso em: 19 jul. 2026.

UNESCO. Reconstruir a educação, não as barreiras. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382522_por. Acesso em: 05 ago. 2025.

VARGAS, R. M.; SCHMIDT, C. Autismo e esquizofrenia: compreendendo diferentes condições. In: **EDUCASUL**, 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2011. Disponível em: https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/wp-content/uploads/sites/373/2019/02/Rosanita-Moschini-Vargas.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.

VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO: Humanas e Sociais**, Teresópolis, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014. Disponível em: https://revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17/24. Acesso em: 19 jul. 2026.

W3C BRASIL. Acessibilidade na Web. São Paulo: Ceweb.br/NIC.br, 2023. Disponível em: https://www.w3c.br/. Acesso em: 14 jul. 2026.

WILSON, C. E.; GILLAN, N.; SPAIN, D. ROBERTSON, D.; ROBERTS, G.; MURPHY, C. M.; MALTEZOS, S.; ZINKSTOK, J.; JOHNSTON, K.; DARDANI, C.; OHLSEN, C.; DEELEY, P. Q.; CRAIG, M.; MENDEZ, M. A.; HAPPÉ, F.; MURPHY, D. G. M. Comparison of ICD-10R, DSM-IV-TR and DSM-5 in an adult autism spectrum disorder diagnostic clinic. **Journal of Autism and Developmental Disorders,** New York, v. 43, n. 11, p. 2515-2525, 2013. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-013-1799-6. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-013-1799-6. Acesso em: 19 jun. 2026

WING, L. Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, Cambridge, v. 11, n. 1, p. 115–129, 1981. DOI: https://doi.org/10.1017/S0033291700053332. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine/article/aspergers-syndrome-a-clinical-account/668E96B4ABFD86D16F5F8D7BCEB56A15. Acesso em: 19 jul. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. Geneva: World Health Organization, 2018. Disponível em: https://icd.who.int/browse/releases/mms/en. Acesso em: 20 abr. 2026.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM (W3C). Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2. W3C Recommendation, 5 Oct. 2023. Disponível em: https://www.w3.org/TR/WCAG22/. Acesso em: 14 jul. 2026.

ZERBATO, A. P.; PRAIS, J. L. de S. Desenho Universal para a Aprendizagem na educação inclusiva: princípios e possibilidades. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 32, e19, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31195. Acesso em: 14 jul. 2026.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Livre Esclarecimento e Instruções 203
Apêndice B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada 205
Apêndice C – Síntese do Procedimento Metodologico Ético da Pesquisa..... 207
Apêndice D – Transcrição da Entrevista 209
Apêndice E – Fotos das Universidades Participantes da Pesquisa..... 217

Apêndice A – Termo de Livre Esclarecimento e Instruções

SEÇÃO 1 - TERMO DE LIVRE ESCLARECIMENTO E INSTRUÇÕES
SEÇÃO 2 - TCLE E INSTRUÇÕES

Este roteiro destina-se exclusivamente a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) classificados nos níveis 1 ou 2 de suporte, conforme os parâmetros definidos pelo DSM-5 (APA, 2013) e pela CID-11 (OMS, 2022), regularmente matriculados no segundo ano de cursos de graduação em instituições de ensino superior privados da cidade de Ribeirão Preto (SP).

Gostaríamos de te convidar a participar voluntariamente da pesquisa de nível de Mestrado Profissional, intitulada **"*Comunicação e Inclusão: A Permanência de Estudantes com Transtornos do Espectro Autista no Ensino Superior*".** Nesta pesquisa, busca-se investigar os fatores que influenciam a inclusão de estudantes com TEA no ensino superior, considerando suas vivências e permanência estudantil, com ênfase no papel das tecnologias educacionais. A pesquisa é desenvolvida pela mestranda em Mídia e Tecnologia Claudia Mialichi e pela Prof.ª Dr. ª Jaqueline de Costa Castilho Moreira.

Caso você concorde em participar, antes de começar a entrevista será apresentado o roteiro ao participante. Esta entrevista exige concentração, dedicação e fidelidade nas respostas, A entrevista terá duração estimada de até 20 minutos e é composta por 12 questões, organizadas em seis blocos temáticos: Bloco temático 1 - Vivência acadêmica; Bloco temático 2 - Caminhos para a permanência estudantil; Bloco temático 3 - Inclusão e acessibilidade; Bloco temático 4 - Tecnologias e Mídias Digitais; Bloco temático 5 - Políticas Institucionais e Inclusão e o Bloco temático 6 - Recomendações e Sugestões.

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre essa pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade. A pesquisa não exige identificação pessoal (nome, documento ou outras informações sigilosas). Nenhuma informação será compartilhada ou divulgada sem o consentimento expresso dos participantes. Para garantir o anonimato, os dados pessoais serão protegidos mediante codificação e uso de pseudônimos, sendo armazenados em

ambiente seguro, com acesso restrito à equipe de pesquisa. Ao final do estudo, os registros serão destruídos, conforme as normativas vigentes.

Trataremos a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que trata da ética em pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais com envolvimento de seres humanos), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Com os resultados, espera-se que os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas TEA em universidades particulares da cidade de Ribeirão Preto (SP). Os resultados devem evidenciar as estratégias de acesso e permanência estudantil utilizadas por esses estudantes, bem como as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano universitário, incluindo questões pedagógicas, comunicacionais, sociais e institucionais.

Caso queira consultar os resultados da pesquisa, entre em contato pelo e-mail: claudia.mialichi@unesp.br ou pelo telefone\whats (16) 99798-3088.

Agradecemos a colaboração!

Apêndice B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

ORIENTAÇÕES INICIAIS:

- Reforçar que a participação é voluntária e que o/a participante pode se retirar da entrevista a qualquer momento, sem prejuízos.
- Solicitar autorização para gravação da entrevista.
- Garantir sigilo e anonimato das informações compartilhadas.
- Estimular respostas abertas, oferecendo tempo para reflexão.

Você concorda em participar da pesquisa? (alternativa e eliminatória)
( ) Sim ( ) Não

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
Pseudônimo (não é obrigatório) : _____
Idade: _____
Curso de graduação: _____
Universidade: _____
Está no(a): ( ) 2º ano ( ) Outro: _____

Bloco 1 – Vivência acadêmica
1. Você poderia descrever como tem sido sua trajetória no ensino superior até agora, destacando os principais desafios e conquistas?
2. De que forma você se sente apoiado(a) pela instituição no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico?

Bloco 2 – Caminhos para a permanência estudantil.
3. Como foi o processo de diagnóstico do TEA e qual sua percepção sobre como isso impacta sua vida acadêmica?
4. Você considera que os recursos de acessibilidade e adaptações disponíveis na universidade são suficientes e adequados às suas necessidades?

Bloco 3 – Inclusão e acessibilidade

5. Como são suas interações com colegas, professores e servidores dentro do ambiente universitário?

6. Você sente que há acolhimento e compreensão sobre as especificidades do TEA por parte da comunidade acadêmica?

Bloco 4 – Tecnologias e Mídias Digitais

7. Quais tecnologias ou ferramentas digitais têm ajudado (ou dificultado) sua rotina acadêmica?

8. Como você utiliza as mídias digitais para estudar, se comunicar ou se organizar no contexto universitário?

Bloco 5 – Políticas Institucionais e Inclusão

9. Você conhece ou já utilizou algum serviço institucional de apoio a estudantes com deficiência ou TEA?

10. Como avalia as políticas da universidade voltadas à inclusão e acessibilidade para pessoas com TEA?

Bloco 6 – Recomendações e sugestões

11. Quais mudanças ou melhorias você considera importantes para tornar a universidade mais inclusiva para pessoas autistas?

12. Que recomendações você daria para professores, gestores ou colegas em relação à inclusão de estudantes com TEA?

Apêndice C – Síntese do Procedimento Metodológico Ético da Pesquisa

O desenvolvimento metodológico e ético da pesquisa foi estruturado em onze etapas interligadas:

Revisão de literatura: a pesquisa bibliográfica pautou-se por critérios de relevância acadêmica e aderência temática, selecionando obras que fundamentam o percurso histórico da inclusão no Brasil, bem como estudos contemporâneos que discutem as barreiras comunicacionais no ambiente universitário.

Levantamento do contexto: caracterização da cidade de Ribeirão Preto e do sistema universitário local, com foco nas instituições privadas. Foram identificadas 12 IES com cursos presenciais e 84 polos de Educação a Distância. Critérios como porte institucional, localização e disponibilidade de acesso orientaram a seleção das quatro universidades participantes.

Elaboração e validação do roteiro de entrevista: construção do roteiro com base nos objetivos da pesquisa e revisão bibliográfica, sua organização em blocos temáticos e sua validação por especialistas da área.

Preparação da pesquisadora: capacitação da entrevistadora quanto à escuta ética, utilização de linguagem acessível, montagem do ambiente para acolher os entrevistados e orientações sobre procedimentos presenciais e por videoconferência.

Submissão ao Comitê de Ética: envio do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, em conformidade com a Resolução nº. 510/2016 e a LGPD (Lei nº. 13.709/2018).

Prospecção dos participantes: A prospecção dos participantes ocorreu por meio do contato com o Núcleo de Apoio ao Estudante da universidade, que, mediante autorização institucional, disponibilizou os nomes dos estudantes elegíveis para a pesquisa. O primeiro contato com os participantes foi realizado via WhatsApp, ocasião em que foram apresentados os objetivos do estudo e o convite foi feito por e-mail para participação voluntária.

Realização das entrevistas: entrevistas presenciais com duração média de 50 minutos, gravadas com autorização expressa, em local acordado com o participante. O processo seguiu os preceitos éticos de sigilo, acolhimento e escuta ativa.

Transcrição das entrevistas: transcrição integral dos dados com uso do software NVivo, respeitando pausas, entonações e marcas discursivas relevantes.

Análise dos dados: uso da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), com apoio do NVivo. Serão identificadas categorias temáticas ligadas à permanência, tecnologias, comunicação institucional e apoio.

Discussão dos resultados: Discussão dos resultados: interpretação crítica dos dados à luz dos referenciais teóricos de Triviños (1987), Sassaki (2005, 2010), Minayo (2014), entre outros, e das normativas de inclusão.

Considerações finais: apresentação dos principais achados, limitações do estudo e recomendações para práticas institucionais e futuras pesquisas sobre o tema.

Apêndice D – Transcrição da Entrevista

SEÇÃO 3 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA ENTREVISTADA 1

Participante: E1
Idade: 21 anos
Curso: Pedagogia
Instituição: Universidade privada – Ribeirão Preto/SP
Ano do curso: 4º ano
Nível de suporte: Nível 1
Data: 20/03/2026
Local: Sala reservada na instituição
Duração: Aproximadamente 50 minutos

TERMO DE CONSENTIMENTO

A participante declarou que: Concorda voluntariamente em participar da pesquisa. Autoriza a gravação da entrevista; está ciente da garantia de sigilo e anonimato; pode interromper a participação a qualquer momento.

BLOCO 1 – VIVÊNCIA ACADÊMICA

1. Você poderia descrever como tem sido sua trajetória no ensino superior até agora, destacando os principais desafios?

E1: Meu principal desafio foi na socialização, principalmente no primeiro dia de aula. Eu achei que seria algo fácil, mas percebi que não me encaixava em grupinhos. Consequentemente, na hora de fazer trabalho, eu não tinha com quem fazer. Ou me colocavam em grupo aleatório, ou eu fazia sozinha.

No geral, todo mundo me tratou muito bem. Os professores são muito acolhedores. Existe um Núcleo de Apoio ao Estudante aqui na faculdade e, no primeiro dia de aula, eu já precisei utilizar. A professora me encaminhou e lá comecei a ter apoio direto com a Jaqueline. Sempre me ajudaram e apoiaram.

Na parte acadêmica, o mais complicado não é saber o que fazer, mas entender o que eu preciso fazer. Eu prefiro textos objetivos, claros, específicos. Perguntas muito abstratas ou complexas me confundem.

Tenho dificuldade com metáforas e figuras de linguagem. Uma vez a professora usou a expressão “aos quatro ventos”. Eu não entendi. Perguntei, ela explicou, e depois disso sempre explicava quando usava expressões. Isso foi muito importante.

2. Qual foi sua maior conquista na trajetória acadêmica?
E1: Minha maior conquista foi conseguir fazer um trabalho acadêmico sozinha. Eu tive um problema com um grupo e tentei fazer sozinha. Foi muito difícil, mas a professora me ajudou bastante.
Eu também sugeri melhorias para ela. Em um modelo de trabalho, partes estavam em amarelo como exemplo, mas eu não sabia que era exemplo e entreguei assim. Depois me explicaram. Foi um aprendizado importante.

3. De que forma você se sente apoiada pela universidade?
E1: Academicamente e emocionalmente sempre tive apoio. Sempre me senti à vontade para tirar dúvidas. Nunca tive vergonha de perguntar.
Uma vez fiz uma pergunta e colegas acharam estranho, mas depois agradeceram porque também tinham a mesma dúvida.
Já tive momentos de sobrecarga e precisei sair da sala. Expliquei ao professor e ele foi acolhedor, disse para eu respirar e depois explicou novamente o conteúdo.

4. Gostaria de acrescentar algo sobre sua vivência acadêmica?
E1: Minha maior dificuldade atualmente é estágio. Fiz um estágio, mas depois que saí, fiz mais de 20 entrevistas e não fui chamada.
Eu não falo sobre o autismo nas entrevistas. Uma vez falei e senti que me olharam diferente. Existe muito preconceito.

BLOCO 2 – CAMINHOS PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL
5. Como foi seu processo de diagnóstico e como impactou sua vida acadêmica?
E1: Eu me descobri autista dentro da universidade.
Comecei a suspeitar aos 16 anos, após ver vídeos no TikTok sobre características do autismo. Me identifiquei muito. Mas só falei disso no primeiro dia de aula da faculdade.
A professora me orientou e fui encaminhada ao Núcleo de Apoio. Fiz avaliação neuropsicológica durante um ano. Meus pais também responderam questionários. Recebi diagnóstico de nível 1 de suporte.

Depois do diagnóstico, entendi que não podia ignorar minhas necessidades. O apoio do núcleo foi essencial.

6. Você considera os recursos oferecidos suficientes?
E1: Para mim, sim. Só gostaria que fosse 24 horas (risos). O núcleo me ajudou muito, inclusive na questão do estágio obrigatório. Eles me ajudaram a organizar pensamentos e preocupações.

BLOCO 3 – INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE
7. Como são suas interações com colegas?
E1: Tive experiências negativas. Algumas pessoas me fizeram sentir boba. Já ouvi "deixa de frescura". Isso foi difícil.

8. E com professores?
E1: Sempre muito boas. Inclusive converso pelo WhatsApp antes de iniciar estágio.

9. Como avalia o acolhimento institucional?
E1: A faculdade tem boa compreensão sobre o autismo, especialmente na pedagogia. Dou nota 9 para o núcleo. Sempre reforçam inclusão de forma interdisciplinar

BLOCO 4 – TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS
10. Quais tecnologias digitais te ajudam nos estudos?
E1: Inteligência artificial. Uso para transformar teoria em exemplos práticos, porque tenho dificuldade de associar teoria e realidade. Também uso leitor de texto, sites acadêmicos e plataformas digitais.

BLOCO 5 – POLÍTICAS INSTITUCIONAIS
11. Você já utilizou serviço institucional de apoio?
E1: Sim. Recomendo muito. Uso até hoje e avalio as políticas institucionais como boas. Nota 9.

BLOCO 6 – RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES
12. Que melhorias você sugere?

E1: A universidade precisa mostrar que o autista adulto está seguro ali. Empatia é essencial.

Professores devem falar sobre autismo em todos os cursos.

Para colegas: não precisam me tratar diferente, só sejam claros e objetivos nas orientações.

Relatos adicionais relevantes

Durante a entrevista, E1 relatou:

- Diagnóstico realizado já no ensino superior, após processo de avaliação neuropsicológica iniciado a partir de suspeitas na adolescência.
- Dificuldades iniciais de socialização na universidade, especialmente na formação de grupos para trabalhos acadêmicos.
- Episódios de incompreensão por parte de colegas, incluindo comentários que minimizaram suas dificuldades.
- Necessidade de maior objetividade e clareza nas orientações acadêmicas, com dificuldade na interpretação de metáforas e linguagem abstrata.
- Crises de ansiedade relacionadas ao estágio supervisionado e à inserção no mercado de trabalho.
- Experiência de sobrecarga sensorial em ambientes com múltiplas vozes simultâneas.
- Apoio contínuo do Núcleo de Acessibilidade, inclusive em momentos de desregulação emocional.
- Utilização de Inteligência Artificial e ferramentas digitais como recurso de mediação entre teoria e prática acadêmica.
- Avaliação positiva das políticas institucionais de inclusão, atribuindo alta relevância ao núcleo de apoio.
- Sensação de segurança institucional após a revelação do diagnóstico.
- Preocupação com preconceito no contexto de entrevistas de estágio e inserção profissional.

SEÇÃO 3- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA ENTREVISTADO 2

Participante: E2

Idade: 23 anos

Curso: Logística

Instituição: Universidade privada – Ribeirão Preto/SP

Ano do curso: 2º ano

Nível de suporte: Nível 1

Data: 01/04

Local: Sala reservada na instituição

Duração: Aproximadamente 30 minutos

TERMO DE CONSENTIMENTO

O participante declarou que: Concorda voluntariamente em participar da pesquisa. Autoriza a gravação da entrevista; está ciente da garantia de sigilo e anonimato; pode interromper a participação a qualquer momento.

BLOCO 1 – Vivência Acadêmica

Pesquisadora: Como você descreveria sua trajetória na universidade até agora?

E2: Basicamente, eu na minha trajetória daqui tem sido complicado por porque tem matérias que eu não entendo muito bem, não faz mesmo assim eu tento me esforçar para tirar o máximo de nota possível.

Pesquisadora: Qual seu maior desafio?

E2: Algumas matérias.

Pesquisadora: Maior conquista?

E2: Acho que foi minhas notas no primeiro semestre.

Pesquisadora: Como você se sente apoiado?

E2: Tenho apoio dos professores e dos alunos. Eles me ajudam a entender exercícios quando tenho dúvidas.

BLOCO 2 – Caminhos para Permanência

Pesquisadora: Como foi seu diagnóstico?

E2: Bem, eu sempre me sentia diferente. Eu não sabia o que era. Porque também naquela época não tinha equipamento para saber se a pessoa era autista. Tipo, tudo de certeza. Eu só fui e tenho a certeza com 18 anos.

Entrevistadora: Com 18?

E2: É, 18.

Entrevistadora: Mas aí você já estava dentro da universidade ou você não tinha entrado ainda na universidade? E aí quando você chega na universidade, você se declarou autista para universidade?

E2: Ah, desde antes. Eu já tinha feito uma faculdade e tranquei.

Pesquisadora: A universidade oferece recursos suficientes?

E2: Sim.

Pesquisadora: Você tem professora de apoio?

E2: Tenho, mas houve problema de contrato e ela não está acompanhando no momento.

BLOCO 3 – Inclusão e Acessibilidade

Pesquisadora: Como são suas interações com colegas?

E2: Tranquilas. Eles não me tratam diferente.

Pesquisadora: E com professores?

E2: Também são tranquilos. Eles me ajudam.

Pesquisadora: Você sente acolhimento?

E2: Sim.

BLOCO 4 – Tecnologias e Mídias Digitais

Pesquisadora: Quais tecnologias ajudam você?

E2: Uso o aplicativo da faculdade, YouTube e Google para pesquisar.

Pesquisadora: Usa inteligência artificial?

E2: Não.

BLOCO 5 – Políticas Institucionais

Pesquisadora: Conhece algum serviço institucional?

E2: O NAP e a professora de apoio.

Pesquisadora: Como funciona a professora de apoio?

E2: Ela fica comigo na sala e me ajuda a entender a matéria.

Pesquisadora: Avaliação das políticas?

E2: São importantes, mas o professor de apoio precisa ser preparado. Prefiro que seja psicóloga.

BLOCO 6 – Recomendações

Pesquisadora: O que a universidade precisa melhorar?

E2: Contratar profissionais mais preparados.

Pesquisadora: Recomendações aos professores?

E2: Ter paciência.

Pesquisadora: Aos colegas?

E2: Também terem paciência.

Pesquisadora: Ao núcleo?

E2: Melhor preparo do professor de apoio.

Relatos adicionais relevantes

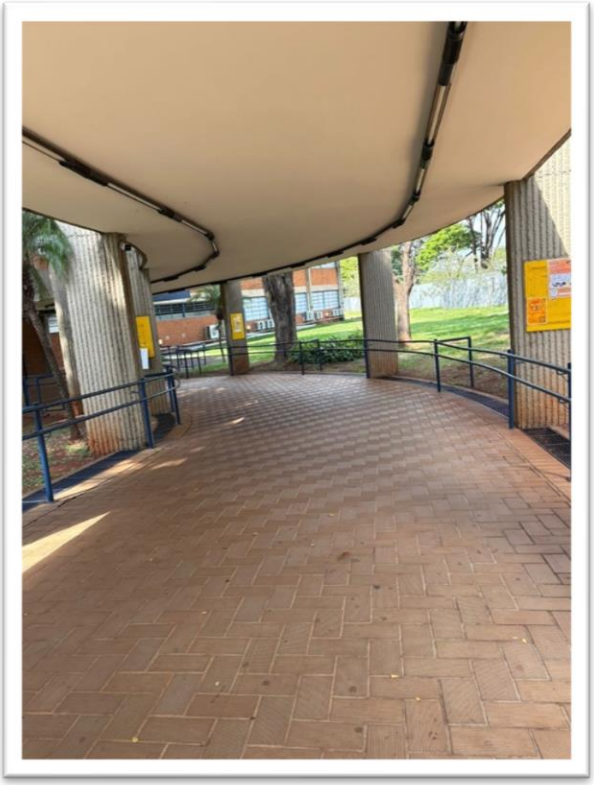
Durante a entrevista, o E2 relatou:

- Diagnóstico aos 18 anos, inicialmente vivenciado como choque, mas posteriormente compreendido como alívio por possibilitar a ressignificação de experiências anteriores.
- Presença de TDAH como condição associada ao diagnóstico de TEA (nível 1 de suporte).
- Experiência negativa com o primeiro professor de apoio, destacando falta de preparo técnico e pouca interação durante as aulas.
- Interrupção temporária do acompanhamento especializado devido a questões contratuais institucionais.
- Preferência por profissional de apoio com formação em Psicologia, por considerar maior capacidade técnica para compreender suas necessidades.
- Dificuldades em algumas disciplinas, especialmente relacionadas ao ritmo de aprendizagem, apontando a necessidade de maior paciência por parte dos docentes.
- Avaliação positiva do Núcleo de Apoio e percepção de acolhimento na universidade atual.
- Experiência anterior negativa em outra instituição de ensino superior, onde relatou ausência de acolhimento institucional.
- Utilização de tecnologias digitais de forma funcional (plataforma institucional, YouTube e Google), sem uso de Inteligência Artificial.

- Percepção crítica acerca do mercado de trabalho, indicando que algumas empresas contratam pessoas com deficiência apenas para cumprimento de exigências legais.
- Sentimento de pertencimento e satisfação com a instituição atual.

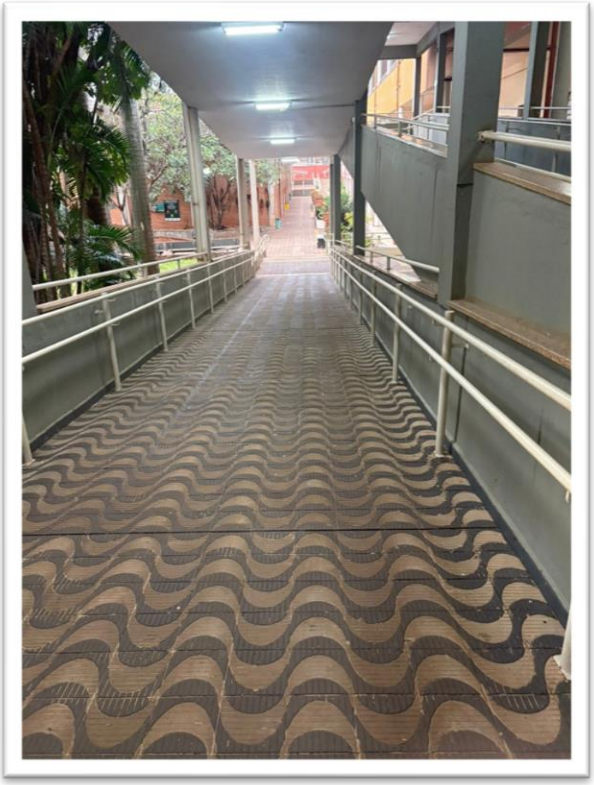
Apêndice E – Fotos das Universidades Participantes da Pesquisa

UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO – UNAERP

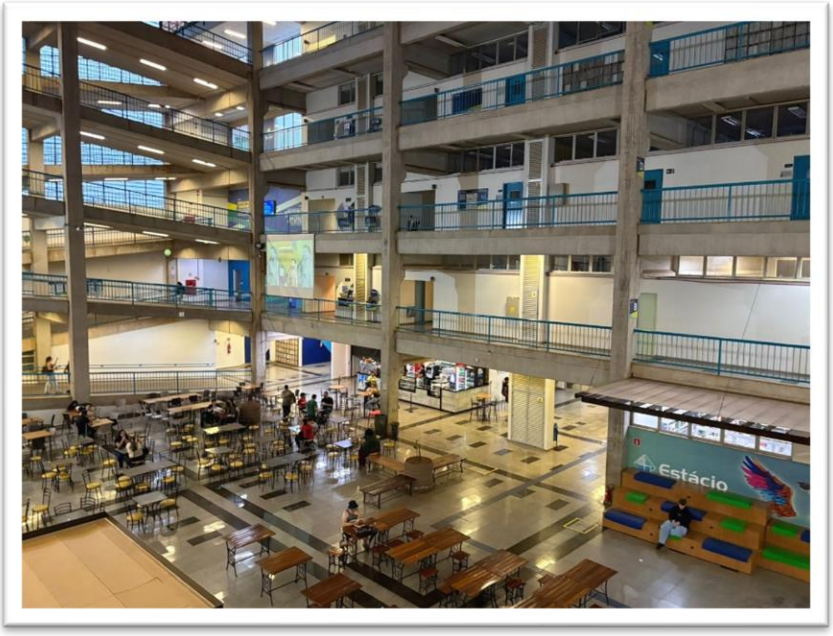


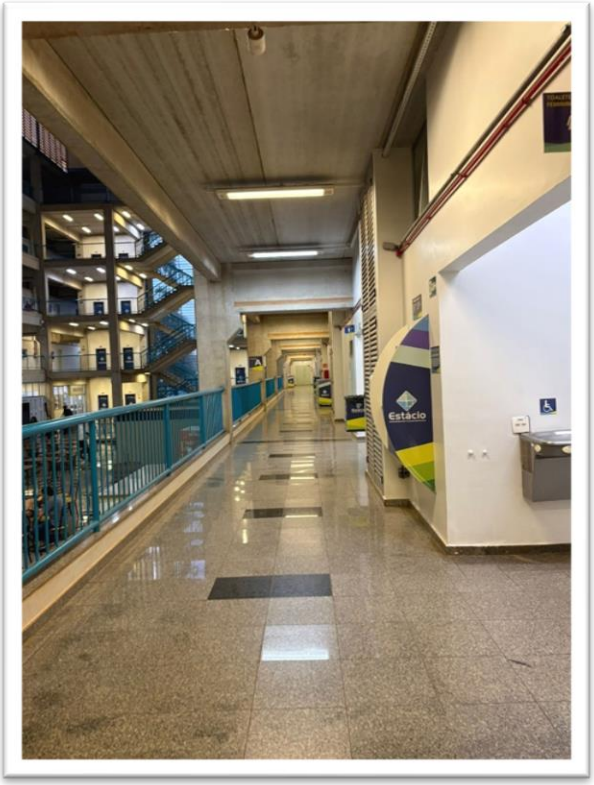
CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ

CENTRO UNIVERSITARIO MOURA LACERDA



CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO- UNIDIDADE RIBEIRÂNIA





ANEXOS

Anexo A – Comprovante do Comitê de Ética (Plataforma Brasil) 222
Anexo B – Portaria Unesp nº. 125/2025 Sobre Uso de IA 225
Anexo C – A Lei Berenice Piana (Lei nº.. 12.764/2012) 228
Anexo D – Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº.. 13.146/2015) 231

Anexo A – Comprovante do Comitê de Ética (Plataforma Brasil)

FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO - UNESP/FAAC

PARECER DO COLEGIADO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR: PERMANÊNCIA E INCLUSÃO EM UNIVERSIDADES DE RIBEIRÃO PRETO. (TÍTULO PROVISÓRIO).

Pesquisador: CLAUDIA MIALICHI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 92596425.8.0000.5663

Instituição Proponente: Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design - Câmpus de

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.006.438

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e visa investigar como se dá a vivência de alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA em quatro diferentes universidades da cidade de Ribeirão Preto - SP. Os alunos que participarão da pesquisa estão enquadrados no nível 1 ou 2 de suporte do TEA, ou seja, precisam de apoio leve ou substancial para realização das atividades.

Os alunos serão maiores de idade (18 a 24 anos).

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é "investigar os fatores que influenciam a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior, considerando suas vivências e estratégias de permanência, com ênfase no papel das tecnologias educacionais em universidades particulares da cidade de Ribeirão Preto (SP)".

Os objetivos secundários são:

"1. Investigar as formas de acesso e permanência de estudantes com TEA em cursos de graduação, a partir de suas experiências e percepções;

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube 14-01. Escritório de Pesquisa e Internacionalização da
Bairro: VARGEM LIMPA **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6050 **Fax:** (14)3103-6000 **E-mail:** cep.faac@unesp.br

2. Identificar os principais desafios vivenciados por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sua trajetória acadêmica.
3. Analisar o papel das tecnologias digitais e midiáticas na mediação do processo de ensino e de aprendizagem na construção de ambientes mais acessíveis."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
É um tema sensível, que requer cuidado ao ser tratado.
Os riscos aos participantes são pequenos e de cunho emocional, e estão bem descritos no TCLE.
A pesquisadora afirma que não fará perguntas de cunho íntimo ou pessoal, mas da vivência dentro das universidades.

Os resultados da pesquisa podem auxiliar no entendimento da vivência dos alunos com TEA dentro do ambiente universitário e contribuir para adoção de medidas para melhorias no sistema de ensino para atender esse público.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Tema pertinente e importante, que tem ganhado visibilidade nas últimas décadas e que precisa ser melhor explorado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
O TCLE está claro e bem redigido.

Recomendações:
O projeto está bem redigido e detalhado.
Avaliaria a possível necessidade do aluno entrevistado estar acompanhado de um responsável durante a entrevista.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:
O Comitê acata o parecer e Aprova o Projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação

FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO - UNESP/FAAC

Continuação do Parecer: 8.006.438

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2551235.pdf	04/10/2025 22:03:30		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_assinado.pdf	04/10/2025 22:02:59	CLAUDIA MIALICHI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2025.pdf	04/10/2025 21:57:25	CLAUDIA MIALICHI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	02/10/2025 23:44:16	CLAUDIA MIALICHI	Aceito

Situação do
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BAURU, 27 de Novembro de 2025

Assinado por:
Luiz Antonio Vasques Hellmeister
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube 14-01. Escritório de Pesquisa e Internacionalização da
Bairro: VARGEM LIMPA **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6050 **Fax:** (14)3103-6000 **E-mail:** cep.faac@unesp.br

Anexo B – Portaria Unesp nº.. 125/2025 Sobre Uso de IA

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO
Publicado na Edição de 19 de setembro de 2025 | Caderno Executivo | Seção Atos Normativos

PORTARIA UNESP Nº 125, DE 15 DE SETEMBRO DE 2025

Dispõe sobre o uso da Inteligência Artificial (IA) no âmbito da pós-graduação da Unesp.

A **REITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso III do artigo 24 do Regimento Geral da Unesp e tendo em vista o deliberado pela Câmara Central de Pós-graduação (CCPG), em sessão de 02/09/2025 (Deliberação nº 60/2025-CCPG/SG), e

Considerando o estabelecido pela Resolução Unesp nº 13/2025, que dispõe sobre a utilização da Inteligência Artificial na Unesp;

Considerando os possíveis benefícios do uso da Inteligência Artificial (IA), incluindo a possível melhoria da produtividade na educação e na ciência;

Considerando o potencial criativo e inovador da IA; e

Considerando a necessidade do uso da IA de forma ética e responsável, comprometido com a promoção e manutenção da qualidade, integridade e credibilidade do ensino, da formação e da produção científica e tecnológica na pós-graduação da Unesp, expede a seguinte **PORTARIA:**

SEÇÃO I

Das Disposições Gerais

Artigo 1º - O uso da IA na pós-graduação deve obedecer princípios éticos e científicos e estar em conformidade com as normas administrativas da Universidade, com as boas práticas definidas nacional e internacionalmente e com outras normas e leis correlatas, especialmente a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Artigo 2º - O autor do trabalho acadêmico em nível de pós-graduação deve planejar o uso da IA, avaliando, pelo menos, os riscos, a necessidade e a adequação desse uso, além de sua efetividade em relação aos objetivos do projeto.

Artigo 3º - É obrigatória a análise dos termos de uso e políticas de privacidade das ferramentas de IA.

Parágrafo único - Deve-se avaliar riscos de fornecimento de dados e garantir que a utilização não comprometa a autoria, o ineditismo e a exclusividade de conteúdos e produções, assegurando a proteção de dados pessoais e sensíveis e a conformidade legal.

Artigo 4º - A IA pode ser usada no âmbito da pós-graduação para:

I - editar e revisar textos escritos e códigos; criar gráficos, infográficos, imagens, áudios e vídeos para trabalhos acadêmicos, desde que respeitando os direitos autorais e demais direitos correlatos;

II - gerar análises, interpretar dados, elaborar revisões e resumos bibliográficos e realizar outras atividades que apliquem as capacidades de aprendizado, raciocínio e percepção dos sistemas baseados em IA;

III - auxiliar no desenvolvimento de produtos científicos e tecnológicos por meio da aplicação de suas técnicas;

IV - desempenhar outras atividades correlatas, desde que executadas com ética e responsabilidade.

SEÇÃO II

Da Revisão de Conteúdo Gerado por Inteligência Artificial

Artigo 5º - Todo conteúdo gerado com a assistência de IA deve ser revisado e avaliado criticamente pelo autor do trabalho acadêmico, a fim de:

I - eliminar incorreções, equívocos, vieses ou discriminações;

II - evitar ideias, teses e proposições já superadas;

III - impedir qualquer tipo de plágio, inclusive acidental ou não intencional;

IV - garantir a rastreabilidade das referências utilizadas na geração do conteúdo e, quando não for possível, avaliar os possíveis impactos;

V - respeitar a privacidade dos dados, os direitos autorais, de imagem, de voz e outros direitos correlatos.

Artigo 6º - Quando o autor do trabalho acadêmico fizer uso de ferramentas de IA generativa, aquela que cria conteúdos em resposta a uma solicitação do usuário, a forma de uso deve estar descrita no contexto correspondente aos Materiais e Métodos do trabalho.

Parágrafo único - A descrição deve detalhar, pelo menos:

1. os nomes e as versões das ferramentas de IA usadas no trabalho acadêmico;

2. como e para qual finalidade as ferramentas de IA foram utilizadas no trabalho acadêmico.

SEÇÃO III

Das Responsabilidades dos Discentes

Artigo 7º - O discente deve conhecer e respeitar, se existirem, as normas e os planos que tratam de IA elaborados por professores, no contexto das disciplinas, por orientadores, no contexto da produção do trabalho de conclusão do curso, e pelo programa de pós-graduação ao qual o discente se vincula, além das normas da Universidade e demais normas e leis correlatas.

Este documento pode ser verificado pelo código **2025.09.18.1.1.45.3.214.1348838** em https://www.doe.sp.gov.br/autenticidade

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas (ICP-Brasil).

Parágrafo único - Caso o docente não explicite previamente as diretrizes para o uso da IA, ou em outros casos de omissão, o discente deve consultar o professor ou o orientador sobre a pertinência do uso da IA em cada caso.

SEÇÃO IV

Das Responsabilidades dos Docentes

Artigo 8º - A IA pode apoiar o docente, mas não substituí-lo, nas atividades de ensino da pós-graduação nos seguintes casos:

I - preparação das aulas das disciplinas;

II - criação de planos, relatórios, roteiros e apresentações;

III - desenvolvimento de atividades avaliativas;

IV - outros casos de uso ético e responsável da IA.

Parágrafo único - O conteúdo gerado pelo docente com a assistência de IA deve ser revisado e avaliado por ele, conforme o artigo 5º desta Portaria.

Artigo 9º - Recomenda-se que os docentes incluam em seus planos de ensino diretrizes específicas quanto ao uso de IA em trabalhos e demais atividades de disciplinas ou de pesquisa, respeitando as normas da Universidade sobre IA e outras normas e leis correlatas.

Artigo 10 - Os docentes devem avaliar as atividades acadêmicas dos discentes quanto ao uso da IA atuando para que os objetivos de aprendizagem sigam sendo alcançados e que a qualidade, integridade e credibilidade da formação sejam promovidas e mantidas.

SEÇÃO V

Das Disposições Finais

Artigo 11 - Os conselhos dos programas de pós-graduação poderão estabelecer outros critérios sobre o uso da IA em Instrução Normativa, de acordo com esta Portaria e outras normas da Universidade sobre o assunto.

Artigo 12 - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

(Processo nº 4174/2007 - RUNESP).

Este documento pode ser verificado pelo código **2025.09.18.1.1.45.3.214.1348838** em https://www.doe.sp.gov.br/autenticidade

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas (ICP-Brasil).

Anexo C – A Lei Berenice Piana (Lei nº.. 12.764/2012)

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Casa Civil — Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI N° 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012

(LEI BERENICE PIANA)

Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3° do art. 98 da Lei n° 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1° Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1° Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I — deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II — padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2° A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

§ 3° Os estabelecimentos públicos e privados poderão valer-se da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com transtorno do espectro autista. (Incluído pela Lei n° 13.977, de 2020)

Art. 2° São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I — a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II — a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III — a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV — (VETADO);

V — o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI — a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII — o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII — o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

IX — o incentivo à investigação diagnóstica do transtorno do espectro autista em pessoas adultas e em pessoas idosas. (Incluído pela Lei n° 15.256, de 2025)

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

Art. 3° São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I — a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II — a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III — o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV — o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

§ 1° Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2°, terá direito a acompanhante especializado. (Redação dada pela Lei n° 15.131, de 2025)

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o art. 4° da Lei n° 10.216, de 6 de abril de 2001.

Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o art. 14 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998.

Art. 6º (VETADO).

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1° Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

§ 2° (VETADO).

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191° da Independência e 124° da República.

DILMA ROUSSEFF

José Henrique Paim Fernandes

Miriam Belchior

Fonte: Presidência da República — Planalto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: maio 2026.

Anexo D – Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº.. 13.146/2015)

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Casa Civil — Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI N° 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015

LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

(ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA)

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I — DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n° 186, de 9 de julho de 2008, em vigor para o Brasil desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I — acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II — desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico,

incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III — tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV — barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: barreiras urbanísticas; arquitetônicas; nos transportes; nas comunicações e na informação; atitudinais; e tecnológicas;

V — comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

TÍTULO II — DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO IV — DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

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

I — sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

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

III — projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV — oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

X — adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI — formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XIII — acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV — inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XVII — oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII — articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1° Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XVII e XIX do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I — atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II — disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III — disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento ao candidato com deficiência;

IV — disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V — dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas;

VI — adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII — tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

TÍTULO III — DA ACESSIBILIDADE

CAPÍTULO II — DO ACESSO À INFORMAÇÃO E À COMUNICAÇÃO

Art. 63. É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente.

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

I — subtitulação por meio de legenda oculta;

II — janela com intérprete da Libras;

III — audiodescrição.

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 122. Esta Lei entra em vigor após decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial.

Brasília, 6 de julho de 2015; 194° da Independência e 127° da República.

DILMA ROUSSEFF

Miguel Rossetto

Joaquim Vieira Ferreira Levy

Nota: Esta versão reproduz os artigos mais relevantes para a pesquisa. O texto integral está disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: maio 2026.