

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

RENATO MARCONDES

**ASPECTOS COGNITIVOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEPÇÕES NA PERSPECTIVA
PIAGETIANA**

PONTA GROSSA

2025

RENATO MARCONDES

**ASPECTOS COGNITIVOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEPÇÕES NA PERSPECTIVA
PIAGETIANA**

**Cognitive aspects of university students with Autism Spectrum Disorder:
Conceptions from the Piagetian perspective**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciência e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientadora: Profa. Dra. Sani de Carvalho Rutz da Silva

Coorientador: Prof. Dr. Silvio Luiz Rutz da Silva

PONTA GROSSA

2025



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Ponta Grossa



RENATO MARCONDES

ASPECTOS COGNITIVOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEPÇÕES NA PERSPECTIVA PIAGETIANA

Trabalho de pesquisa de doutorado apresentado como requisito para obtenção do título de Doutor Em Ensino De Ciência E Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ciência, Tecnologia E Ensino.

Data de aprovação: 31 de Outubro de 2025

Dra. Sani De Carvalho Rutz Da Silva, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Amanda De Mattos Pereira Mano, Doutorado - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Ufms)

Dra. Carmen De Jesus Dores Cavaco, Doutorado - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Dra. Natalia Neves Macedo Deimling, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Nilceia Aparecida Maciel Pinheiro, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 10/11/2025.

Dedico esta tese aos meus pais, Amália e Renato,
por todo o apoio e zelo nestes anos de estudos, e,
principalmente por jamais deixarem de acreditar em
mim.

À minha irmã, Sheila, e meus sobrinhos, Patrícia e
Pedro Eduardo, por todo carinho e paciência durante
minha ausência.

AGRADECIMENTOS

À **Profa. Sani** e ao **Prof. Sílvio**, meus queridos orientadores, que com toda serenidade, profissionalismo, competência e principalmente amor à docência, me auxiliaram nestes anos, possibilitando a conclusão deste trabalho, um sonho desde a graduação.

Aos membros da banca examinadora, **Profa. Amanda de Mattos Pereira Mano**, **Profa. Carmen Cavaco**, **Profa. Natalia Deimling** e **Profa. Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro** que prontamente aceitaram o convite para participar, e cujas contribuições foram inestimáveis para a construção e finalização deste trabalho.

Aos estudantes de graduação que aceitaram participar dessa pesquisa de doutorado, sem os quais sua realização não teria sido possível.

Ao programa de pós-graduação, **PPGECT**, que de uma forma única proporcionou nestes anos de estudo, embora árduos, memórias inesquecíveis, além de oportunizar conhecer amigos que com toda certeza levarei para o resto da vida.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, pelo auxílio financeiro concedido por meio de bolsa de pesquisa para realização deste trabalho.

“a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (Piaget, 1967, p. 314)

RESUMO

A democratização do Ensino Superior possibilitou o acesso de grupos cada vez mais heterogêneos, como alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse contexto, objetiva-se nesta tese analisar, à luz da teoria piagetiana, os aspectos do desenvolvimento cognitivo de estudantes com TEA, articulando essa análise às condições que favorecem ou limitam seu acesso e permanência na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A metodologia proposta apresenta como pressupostos teóricos a Epistemologia Genética de Jean Piaget e a literatura recente para compreensão das especificidades do aluno com TEA, tendo aprovação no Comitê de Ética. A amostra é constituída por alunos regularmente matriculados na UTFPR que apresentem laudo para TEA, e que recebam atendimento do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). A coleta de dados foi baseada em: a) uma entrevista inicial com cinco alunos; e b) na aplicação de três Atividades Operatórias Piagetianas (Conservação do Volume; Operações Combinatórias; e Combinação de Corpos Químicos Coloridos e Incolores) com três alunos. A análise da entrevista inicial ocorreu por meio da Teoria Fundamentada nos Dados, enquanto as Atividades Operatórias Piagetianas foram analisadas por meio da Epistemologia Genética. Os resultados da entrevista inicial apontam para uma diversidade de percepções sobre a universidade por parte dos alunos entrevistados, porém, todas convergem para a necessidade de maior sensibilização do corpo discente e docente da UTFPR, bem como a adaptabilidade estrutural do campus, principalmente com a disponibilização de um espaço que atenda as especificidades deste alunado. As Atividades Operatórias Piagetianas revelaram que um dos sujeitos evidenciou estruturas do pensamento operatório formal; outro apresentou uma transição entre os estádios operatório concreto e formal; e a terceira entrevistada demonstrou um processo de entrada no estágio operatório formal. Conclui-se que, embora o processo de acesso e permanência tenha sido considerado satisfatório pelos participantes, faz-se necessária a efetiva adoção do PEI pelos docentes, bem como a criação de espaços específicos para alunos autistas, seja para autorregulação sensorial, alimentação ou permanência. Além disso, destaca-se a importância da disponibilização de mecanismos que assegurem uma aprendizagem equitativa para esses estudantes.

Palavras-chave: Jean Piaget; Teoria do Desenvolvimento Cognitivo; ensino universitário; TEA.

ABSTRACT

The democratization of Higher Education has enabled access for increasingly heterogeneous groups, including students with autism spectrum disorder (ASD). In this context, this study aims to analyze, through the lens of Piagetian theory, the cognitive development aspects of students with ASD, linking this analysis to the conditions that either support or hinder their access to and retention at the Federal University of Technology – Paraná. The proposed methodology is grounded in Jean Piaget's Genetic Epistemology and recent literature addressing the specificities of students with ASD, and was approved by the Ethics Committee. The sample consisted of students formally enrolled at FUTPR-PG who had an ASD diagnosis and received support from the Accessibility and Inclusion Center (AIC) of the university. Data collection was based on (a) an initial interview with five students and (b) the application of three Piagetian Operatory Activities (Conservation of Volume, Combinatorial Operations, and Combination of Colored and Colorless Chemical Bodies) with three students. The initial interviews were analyzed using Grounded Theory, while Piagetian Operatory Activities were examined through Genetic Epistemology. The initial interviews revealed diverse perceptions of the university among students. However, all pointed to the need for greater awareness among faculty and peers at FUTPR-PG, as well as the structural adaptability of the campus, particularly the availability of spaces that meet the specific needs of this group. The Piagetian Operatory Activities showed that one student displayed structures of formal operational thought, another was in transition between the concrete and formal operational stages, and the third demonstrated an initial entry into the formal operational stage. It is concluded that, although the process of access and retention was considered predominant by the participants, the effective adoption of the IEP (Individualized Education Plan) by teachers is necessary, as is the creation of specific spaces for autistic students, whether for sensory self-regulation, feeding, or simply for remaining in the environment. Furthermore, the importance of providing mechanisms that guarantee equitable learning for these students is highlighted.

Keywords: Jean Piaget; Cognitive Development Theory; university education; ASD.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação visual das práticas de exclusão, segregação, integração e inclusão.....	43
Figura 2 – Fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista.....	55
Figura 3 – Processo de identificação das Estruturas Mentais por meio das Ações.....	82
Figura 4 – Conservação de quantidades contínuas.....	92
Figura 5 – Conservação do peso.....	94
Figura 6 – Fluxograma para coleta dos dados.....	110
Figura 7 – Etapas da Teoria Fundamentada.....	113
Figura 8 – Síntese dos Passos da Codificação Inicial.....	116
Figura 9 – Síntese da coleta e análise dos dados.....	118
Figura 10 – AOP de conservação do volume.....	255
Figura 11 – Aplicação da AOP de Operações Combinatórias.....	261
Figura 12 – Anotações para a AOP de Operações Combinatórias.....	264
Figura 13 – Anotações para a AOP de Operações Combinatórias.....	268
Figura 14 – Aplicação da AOP de Combinação de Corpos Coloridos.....	271
Figura 15 – Oscilação no processo de combinações.....	273

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Percurso histórico da percepção da PcD pela sociedade.....	31
Quadro 2 – Principais dispositivos legais que cercearam as PcD ao decorrer da história.....	44
Quadro 3 – Cronologia das pesquisas sobre Autismo.....	62
Quadro 4 – Códigos de Diagnóstico para Transtorno do Espectro do Autismo.....	67
Quadro 5 – Ação como condição necessária ao conhecimento.....	83
Quadro 6 – Estrutura do desenvolvimento das raízes biológicas e complexas conforme Piaget.....	87
Quadro 7 – Etapas da Pesquisa.....	105
Quadro 8 – Normas para transcrição de falas.....	124
Quadro 9 – Caracterização dos sujeitos entrevistados.....	126
Quadro 10 – Codificação Inicial.....	128
Quadro 11 – Categorias e subcategorias.....	129
Quadro 12 – Representação das categorias e subcategorias.....	131
Quadro 13 – Resumo das estruturas evocadas pelos alunos.....	275

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Combinações solicitadas para a AOP de Operações Combinatórias.....	262
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADDM	<i>The Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network</i>
AH	Altas Habilidades
ANAMT	Associação Nacional de Medicina do Trabalho
AOP	Atividades Operatórias Piagetianas
APA	Associação de Psiquiatria Americana
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPSi	Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CENESP	Centro Nacional da Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CIF	Classificação Internacional do Funcionamento, da Deficiência e da Saúde
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CVC	Controle Vagal Cardíaco
DEPED	Departamento de Educação
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ERIC	Centro de Informação de Recursos Educacionais
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBM	<i>International Business Machines</i>
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCCP	Método Clínico Crítico Piagetiano
MEC	Ministério da Educação
mL	Mililitros
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NHS	Serviço Nacional de Saúde
NICE	do Instituto Nacional de Excelência em Saúde e Cuidados
nº	Número
NUAPE	Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil
NUENS	Núcleo de Ensino
OASIS	Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
P.A.	Horários de Atendimento
PcD	Pessoa com Deficiência
PEE	Público da Educação Especial
PEI	Programas Educativos Individuais
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PRISMA	<i>Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses</i>
QI	Quociente de Inteligência
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
RU	Restaurante Universitário
SD	Superdotação
Séc.	Século
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
STAMP	Apoiar o Tratamento e a Medicação Apropriada em Pediatria
STOMP	Interromper a Medicação de Pessoas com Deficiência de Aprendizagem e Autistas
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologias Assistivas
TARE	Transtorno Alimentar Restritivo/Evitativo

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TID	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
TPAC	Transtorno do Processamento Auditivo Central
UNED	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Objetivo Primário.....	22
1.2	Objetivos Secundários:	23
2	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E EDUCACIONAIS	24
2.1	Aspectos Históricos e Educacionais da Inclusão da PCD	27
2.1.1	Aspectos históricos no contexto brasileiro.....	39
2.2	Os aspectos legais e educacionais acerca da pessoa com deficiência	43
3	A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	59
3.1	Diagnósticos do TEA: aumento real ou ampliação dos critérios?...69	
3.2	O Transtorno do Espectro Autista no Ensino Euperior	72
4	A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET	77
4.1	Uma breve cronologia sobre Jean Piaget	77
4.2	A resistência à generalização dos estádios	79
4.3	O sujeito epistemológico e o sujeito psicológico: caminhando do ideal ao real.....	81
4.4	O universo não representado: estágio sensório motor	87
4.5	Representação, linguagem e socialização: estágio pré-operatório.89	
4.6	Universo concreto: estágio das operações concretas	90
4.7	Universo formal: estágio das operações formais.....	95
5	PERCURSO METODOLÓGICO	99
5.1	Caracterização qualitativa e metodológica	99
5.2	Etapas do desenvolvimento da pesquisa	104
5.3	Caracterização da instituição	106
5.4	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	107
5.5	Coleta de dados.....	108
5.6	Instrumentos de coleta e análise dos dados	109
5.6.1	Entrevista Inicial	110
5.6.2	Atividade Operatória Piagetiana de Conservação do Volume	119
5.6.3	Atividade Operatória Piagetiana de Operações Combinatórias	120
5.6.4	Atividade Operatória Piagetiana de Combinação de Corpos Químicos Coloridos e Incolores.....	121

6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	124
6.1	A entrevista inicial.....	124
6.2	Atividades Operatórias Piagetianas	246
6.2.1	Aproximações entre Jean Piaget e as pesquisas da educação especial	246
6.2.2	Análise das Atividades Operatórias Piagetianas	253
6.2.3	Os Sujeitos... As Atividades Operatórias Piagetianas... O Transtorno do Espectro Autista... ..	275
6.3	Articulação e síntese entre as análises das entrevistas e os resultados das atividades operatórias piagetianas.....	281
6.3.1	O Paradoxo da Alta Capacidade Cognitiva e o Fracasso Escolar.....	281
6.3.2	O Aluno em Transição: Cognição, Emoção e a Necessidade de Estrutura	282
6.3.3	Como a teoria de Piaget nos ajuda a compreender as necessidades práticas destes estudantes na UTFPR.....	283
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	285
	REFERÊNCIAS.....	287
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	321
	APÊNDICE B – Entrevista estruturada com discentes com TEA	326
	APÊNDICE C – Protocolo de Entrevista	330
	APÊNDICE D – Entrevista estruturada com a psicóloga educacional da UTFPR	334
	APÊNDICE E – Quadro completo da Análise Axial da Entrevista	336

RELATO PESSOAL

Esta tese teve origem nas inquietações do pesquisador desde sua graduação em Licenciatura em Química, quando ao decorrer do curso percebeu determinadas dificuldades para a compreensão de conteúdos químicos abstratos, que não se mostraram exclusivamente suas, mas sim, da turma. Ao decorrer do curso, entrando em contato com disciplinas que abordavam teorias de aprendizagem, um dos teóricos estudados trouxe uma maior compreensão acerca das dificuldades relatadas, sendo Jean Piaget.

O fenômeno observado durante a graduação do pesquisador, foi levado para a pós-graduação e investigado enquanto uma problemática no mestrado, dando origem a dissertação intitulada “O desenvolvimento cognitivo em adultos: Um estudo de caso com licenciandos de física e química” (Marcondes, 2020).

Após a conclusão do mestrado, já no doutorado, o autor desta tese assistiu uma palestra da Professora Dra. Carla de Schipper, sobre um estudo acerca da associação da teoria piagetiana e alunos com deficiência intelectual. Tal palestra despertou o desejo por dar continuidade à pesquisa que havia iniciado no mestrado, porém, investigando neste momento os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A escolha de alunos com TEA foi baseada no recente aumento de suas matrículas no ensino superior, em especial na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A seguir discute-se alguns contextos que auxiliarão o leitor a compreender os caminhos que se pretende seguir nesta tese.

1 INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino superior brasileiro teve um aumento significativo entre 1995 e 2015, saltando de aproximadamente 1,8 para 8 milhões de matrículas, e chegando a 8,5 milhões em 2018 (Senkevics, 2021), 9.443.597 em 2022 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2023a) e 10.226.873 em 2024 (INEP, 2024). Este crescimento resulta em uma mudança na dinâmica que configura o ensino superior, passando de um modelo elitizado para um sistema de massas, que por meio de políticas inclusivas vem permitindo o acesso de segmentos específicos da sociedade, promovendo uma diversificação do corpo discente nestes ambientes (Senkevics, 2021).

De acordo com Senkevics (2021, p. 206) este crescimento configura o “segundo ciclo de expansão do ensino superior brasileiro”, que apresenta importantes tendências, sendo elas:

- i. A democratização do acesso ao ensino superior, permitindo que grupos minoritários frequentem esse nível acadêmico, como por exemplo jovens de camadas populares e grupos de racialidade e gênero desfavorecidos;
- ii. A expansão do setor público no que se refere ao ensino superior, respaldada por programas como o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e a ampliação física de Instituições de Ensino Superior (IES);
- iii. A criação de ações afirmativas, que podem ser compreendidas como políticas compensatórias que visam diminuir os efeitos discriminatórios históricos em determinados grupos da sociedade. Exemplos destas ações afirmativas seriam as políticas de cotas, bolsas e financiamentos estudantis e cursos pré-vestibulares comunitários;
- iv. A ampliação do ensino a distância, pois não há como negar que um dos movimentos que ocorrem no ensino superior é o aumento desta modalidade. Desde suas primeiras ofertas no fim dos anos de 1990, o quantitativo de matrículas só vêm aumentando, chegando à marca de 2

milhões no ano de 2018, cabendo destacar que estas matrículas estão em sua grande maioria (92%) no setor privado¹;

- v. A estratificação horizontal é uma tendência que versa sobre como está e como será o direcionamento de determinados grupos sociais para instituições, carreiras, graus e modalidades de ensino, principalmente quando se refere ao acesso de populações vulneráveis.

Em meio a este processo de crescimento e diversificação acadêmica, mediante o acesso de grupos cada vez mais heterogêneos, as IES vêm buscando atender as demandas e a formação destes sujeitos, o que nem sempre é possível, pois envolve questões como acesso e permanência, adaptação ao/do ambiente universitário, desmotivação, desistências e necessidades cognitivas. Um dos grupos que faz parte deste acesso é formado por alunos da Educação Especial.

Essa expansão do ensino superior transcorre em meio ao movimento de criação de políticas nacionais e internacionais inclusivas, como a Declaração Mundial da Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que sustentaram a mudança paradigmática que envolveu o Público da Educação Especial (PEE) na década de 1990. No início do século XXI, esse movimento é fortalecido por marcos normativos, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008), o Decreto nº 7.612/2011 – Plano Viver sem Limites (Brasil, 2011), o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir (Brasil, 2013), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) e a Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016).

Estes apontamentos são corroborados pela pesquisa de Morgado (2022), que investigou o processo de acesso do PEE ao ensino superior entre 2017 e 2019, apontando que houve um aumento consecutivo nestes três anos em relação ao total de ingressantes, sendo de 0,45%, 0,49% e 0,54%, caracterizando um crescimento de 27%. Porém, cabe destacar que apesar deste aumento, existe uma grande

¹ Dados atualizados do último Censo da Educação Superior indicam que no ano de 2022 houve 4.330.934 matrículas no ensino a distância, deste total de matrículas, 95,8% estão no setor privado (INEP, 2023a, p. 21-22). Estes dados vão ao encontro do que é descrito por Senkevics (2021), quando caracteriza o segundo ciclo de expansão do ensino superior brasileiro.

disparidade entre a porcentagem de ingresso em relação à população PEE apontada pelo Censo Demográfico de 2010 com idade para adentrar ao ensino superior. Morgado (2022) ainda indica que as principais deficiências observadas foram surdo-cegueira, deficiência múltipla, altas habilidades/superdotação, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TDG²), e as deficiências intelectual; auditiva; visual e física.

Sobre o TDG, e mais especificamente sobre o Autismo, Silva *et al.* (2020) apontam que no ano de 2016 havia 546 estudantes declarados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior (dados sem imputação), chegando a 754 em 2018 (Olivati; Leite, 2019), o que indica que este público está de fato, chegando a graduação.

Estes dados demonstram que o Brasil está acompanhando uma tendência global. Na Escócia, a estimativa é de que 3% dos ingressantes no ensino superior apresentem diagnóstico de autismo, na Inglaterra em torno de 4% (Below; Sparth; Horlin, 2021), no Reino Unido as taxas também são crescentes (Goddard; Cook, 2022), nos Estados Unidos aproximadamente 73% da população autista em idade universitária frequenta este nível de ensino (Fleggenheimer; Scherf, 2022).

Porém, o acesso ao ensino superior não indica, necessariamente, sua permanência e qualidade na aprendizagem, investigações com este público ainda são poucas e apontam diversas barreiras, entre elas as interacionais (Olivati; Leite, 2019; Silveira; Donida; Santana, 2020; Oliveira; Santiago; Teixeira, 2022).

Neste contexto ressalta-se a importância de se analisar o desenvolvimento cognitivo de estudantes universitários, pois, pesquisas apontam que sujeitos neurotípicos não estão atingindo as estruturas cognitivas características do último estágio de desenvolvimento proposto por Piaget (Donel, 2015; Aseeri, 2020; Marcondes, 2020; Aksu; Gedik; Konyalioglu, 2021; Asih; Mahdiannur; Aulia, 2021). Sendo que o ensino superior necessita de mecanismos mentais mais complexos para seu completo aproveitamento (seja conceitual, emocional ou social), e estes mecanismos estão presentes nas estruturas cognitivas do estágio operatório formal (Piaget, 2012).

Quando se busca a relação do desenvolvimento cognitivo em estudantes PEE no ensino superior, o cenário ainda é carente de investigações. Encontrando-se, de

² O termo TGD engloba variáveis como Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo (Morgado, 2022, p. 121).

fato, algumas poucas pesquisas, tanto nacional quanto internacionalmente, que tratam do desenvolvimento cognitivo por meio da teoria piagetiana em sujeitos PEE, no entanto, todas sendo realizadas na educação básica (Braga, 2007; Macesic-Petrovic; Vucinic; Eskirovic, 2010; Schipper; Vestena, 2016; Furlan, 2019; Nikolic; Radoman; Dimoski, 2020; Yildiz, 2020).

Piaget e Inhelder (Inhelder, 1969), quando investigaram este público, mais especificamente crianças com deficiência intelectual, apontaram que estes sujeitos se encontravam no estágio pré-operatório, operatório concreto, ou oscilando entre eles, tal fato se evidenciou principalmente em função da ausência da reversibilidade. Outra constatação é que estes sujeitos apresentavam um curso de desenvolvimento cognitivo semelhante aos sujeitos sem esta deficiência, porém, em um ritmo mais lento.

Neste contexto, observa-se que Piaget não somente idealizou o sujeito epistêmico para suas pesquisas e o desenvolvimento da Epistemologia Genética, como também previu o sujeito psicológico, sendo aquele em que as estruturas afetivas, valorais e motivacionais se fazem presentes na construção do conhecimento (Becker, 1999). Porém, Piaget não adotou este sujeito psicológico como objeto e objetivo de seus estudos, cabendo à Barbel Inhelder se aprofundar em tais investigações, assim como pesquisadores posteriores (a exemplo de Gérard Vergnaud, Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur, Fernando Becker e Amanda de Mattos Pereira Mano), incluindo esta tese, que toma como objeto o sujeito psicológico previsto por Piaget.

Um elemento adicional que sustenta a investigação aqui desenvolvida está na natureza epistemológica das pesquisas de Piaget, que buscou estudar o desenvolvimento da inteligência infantil de maneira inovadora, frente aos estudos desenvolvidos até aquele momento, proporcionando uma melhor compreensão do pensamento adulto (Chakur, 2005). A investigação sobre o desenvolvimento cognitivo de estudantes PEE, além da relevância já destacada, articula-se ao fato de que o estágio operatório formal se aproxima do pensamento científico — uma forma de raciocínio fundamental para a compreensão da estrutura do conhecimento científico que permeia o ensino superior (Piaget, 2012; Marcondes; Silva, 2019).

Neste contexto, Donel (2015) conclui em sua pesquisa que sujeitos neurotípicos ingressantes em um curso de Engenharia de Alimentos de uma Universidade Pública Federal do Paraná apresentam um desenvolvimento cognitivo

aquém do esperado de acordo com a teoria piagetiana, o que pode acarretar um conjunto de dificuldades. Segundo Donel (2015, p. 143):

[...] as Dificuldades de Aprendizagem do cálculo têm relação com o Nível de Desenvolvimento Cognitivo, ou seja, são explicadas pela ausência de instrumentos cognitivos da inteligência, da falta de estruturas de pensamento, dificultando a aprendizagem de determinados conteúdos.

Estas considerações implicam em um repensar de práticas perante a teoria piagetiana, considerando os processos de ensino-aprendizagem conforme a estruturação cognitiva e intelectual destes estudantes (Donel, 2015).

No contexto da UTFPR, observa-se a predominância de cursos na área de Engenharias, sendo que, entre os anos de 2010/1 e 2023/1, o ingresso de estudantes PEE ocorreu exclusivamente por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) (Universidade Tecnológica Federal do Paraná [UTFPR], 2023). Nesse sentido, Marcondes, Silva e Silva (2025) apontam que a adoção do SiSU pode favorecer o acesso de estudantes PEE, em virtude dos recursos especializados e específicos oferecidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), os quais visam atender às necessidades de diferentes perfis de candidatos. Em 2020, os recursos disponibilizados pelo Enem incluíam (INEP, 2023b):

- Prova em Braille;
- Prova ampliada;
- Prova super ampliada;
- Auxílio de Ledor;
- Sala de fácil acesso;
- Auxílio para Transcrição;
- Intérprete de Libras;
- Leitura labial;
- Cadeira de rodas;
- Cadeira separada;
- Apoio de perna;
- Guia intérprete;
- Videolibras;

- Maca;
- Computador;
- Cadeira especial;
- Cadeira para canhoto;
- Cadeira acolchoada;
- Prova deitado em maca ou mobiliário similar;
- Mobiliário adequado para obeso;
- Lâmina overlay;
- Protetor auricular;
- Medidor de glicose e/ou aplicação de insulina;
- Braile e/ou Reglete e Punção;
- Soroban;
- Marca-passo;
- Sonda com troca periódica;
- Medicamentos;
- Sala especial individual;
- Sala especial até 20 participantes;
- Sala reservada para acompanhantes;
- Mobiliário específico;
- Material específico;
- Tempo adicional.

Atualmente a UTFPR oferta diferentes formas de ingresso, sendo o SiSU, vestibular, reopção, transferência e aproveitamento. O SiSU é um programa do Governo Federal que possibilita o ingresso em universidades públicas brasileiras por meio da nota obtida na edição mais recente do Enem. O vestibular, por sua vez, constitui um processo seletivo baseado no desempenho dos candidatos em provas de conhecimentos gerais e redação. Já a reopção refere-se à mudança de curso dentro da própria universidade, sendo voltada a estudantes já matriculados. Por fim, o processo de transferência e aproveitamento de estudos destina-se a alunos que já possuem graduação ou que estão cursando o ensino superior em outra instituição distinta da UTFPR. Ressalta-se que esses três últimos processos estão condicionados à existência de vagas nos cursos pretendidos.

Nos casos do SiSU e vestibular, o candidato pode concorrer por ampla concorrência ou por cotas, dentre elas as direcionadas as PcD, desta forma, viabilizando o acesso do PEE à UTFPR. É importante destacar que alguns candidatos podem não declarar sua deficiência no momento da inscrição no Enem ou no vestibular, o que pode resultar em um aumento no percentual de estudantes PEE identificado após o ingresso na graduação — seja por autodeclaração posterior ou pela obtenção de diagnóstico já durante o curso.

Diante desse cenário, que evidencia tanto o acesso do PEE ao ensino superior quanto as especificidades que esse nível de ensino exige dos discentes, em contraste com a escassez de pesquisas sobre os processos cognitivos desse público, emergem os seguintes questionamentos:

- 1. Como se encontram os aspectos do desenvolvimento cognitivo, com base na teoria piagetiana, de estudantes da Educação Especial, especificamente com Transtorno do Espectro Autista, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná?**
- 2. Há diferenças nos aspectos do desenvolvimento cognitivo entre estudantes atípicos com Transtorno do Espectro Autista e estudantes neurotípicos?**
- 3. O atual sistema de ensino oferece estímulos suficientes para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes?**

Buscando elucidar as problemáticas elencadas nesta tese, apresenta-se a seguir os objetivos desta pesquisa.

1.1 Objetivo Primário

Analisar, à luz da teoria piagetiana, os aspectos do desenvolvimento cognitivo de estudantes da Educação Especial com Transtorno do Espectro Autista, articulando essa análise às condições que favorecem ou limitam seu acesso e permanência na Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

1.2 Objetivos Secundários:

- i. Verificar estruturas operatórias concretas e estruturas operatórias formais em estudantes com Transtorno do Espectro Autista da Universidade Tecnológica Federal do Paraná;
- ii. Identificar fatores que contribuem para os avanços e decalagens observadas nos sujeitos investigados;
- iii. Analisar o acesso e permanência de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Universidade Tecnológica Federal do Paraná;
- iv. Desenvolver de um Guia Pedagógico sobre as características e aspectos cognitivos de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista, visando auxiliar seu processo educacional.

A tese está organizada em sete capítulos, incluindo esta Introdução. O Capítulo 2 discute aspectos históricos, legais e educacionais relacionados ao PEE. O Capítulo 3 dedica-se à análise da pessoa com TEA. No Capítulo 4 apresenta-se a Epistemologia Genética como base teórica da investigação. O Capítulo 5 descreve o percurso metodológico adotado. O Capítulo 6 reúne os resultados e as discussões desenvolvidas e, por fim, o Capítulo 7 apresenta as conclusões do estudo.

2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E EDUCACIONAIS

Este capítulo visa reunir aspectos históricos, legais e educacionais acerca da inclusão, culminando na inserção de pessoas com TEA na sociedade e, principalmente, em ambientes escolares. Cabe destacar que muitos dos termos empregados neste capítulo são transcritos conforme a literatura da época abordada (como cretinismo e idiotia), porém, para esta tese adota-se os termos atualmente convencionados, como por exemplo Pessoa com Deficiência (PcD).

Convém iniciar este capítulo dialogando sobre a diversidade e a complexidade do ser humano. A organização social do mundo atual versa sobre uma regularidade que preza pela ordem, levando a uma rotulação binária e histórica dos seres humanos entre “especializado/não-especializado, apto/não-aptos, normal/anormal, deficiente/eficiente” (Cirino; Cruz, 2022, p. 3), sendo que esta regulação se baseia no não pertencimento dos seres “não-especializados”, “não-aptos”, “anormais” e “deficientes” ao mundo dito regulado (Cirino; Cruz, 2022). Neste contexto,

[...] a marginalização e conseqüente exclusão permanecem, a relação centro e periferia se perpetuam e substanciam os discursos excludentes, naturalmente calcados nos binarismos históricos, e nesse contexto o acadêmico tende a reproduzir, na Educação Básica, a “mesmidade”, ou seja, apesar de em cada momento histórico se vivenciar novas terminologias e ideias, o pano de fundo continua o mesmo: a categorização de seres humanos em pares binários históricos (Cirino; Cruz, 2022, p. 10)

Contudo, o mundo social não se concebe em um ambiente ideal, onde a regularidade e a homogeneidade se fazem presentes, ao contrário, observa-se uma construção humana diversa e complexa. No contexto da diversidade humana, quem seriam os outros, qual convencionou-se o não pertencimento ao mundo regulado? De acordo com Arroyo,

Em nossas sociedades latino-americanas são os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas floretas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros Sujeitos. São seus filhos e suas filhas que se fazem presentes nas escolas públicas e que exigem o acesso às universidades. São os outros educandos (Arroyo, 2012, p. 9).

Pode-se expandir tais grupos para incluir pessoas com alguma deficiência, especialmente quando se adota o modelo social da deficiência, segundo o qual está decorre da incapacidade da sociedade em se adaptar às características da diversidade humana. Para Arroyo (2012), o outro é, em sua essência, um ser humano diverso, com condições, embora diferenciadas, de pensar, racionar, desenvolver habilidades cognitivas e aprender. Essa diversidade é intrínseca ao ser humano (Arroyo, 2012; Cirino; Cruz, 2022).

Neste contexto, é necessário que as práticas educativas superem a ideia de homogeneidade ainda presente em muitos ambientes educacionais, pois os saberes não podem ser considerados como *corpus* estáticos de conhecimento, levando o professor a um (re)conhecimento da diversidade humana nestes ambientes (Cirino, 2022).

Considerando essa diversidade nas salas de aula, compreende-se esse ambiente como um espaço de grande complexidade. Segundo Morin (1996, p. 274), a complexidade é “onde se produz um emaranhado de ações, de interações e de retroações”, característica presente no ambiente escolar ao se pensar na diversidade e a heterogeneidade dos alunos que a compõe, sendo cada indivíduo único, capaz de produzir este emaranhado de ações, de interações que avançam e recuam entre os diferentes sujeitos, com suas diversas formas de pensar, raciocinar e aprender (Arroyo, 2012; Cirino; Cruz, 2022).

Segundo Morin (2005, p. 13) a complexidade pode ser definida como,

[...] um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo, fenomênico.

Ao se pensar nos processos de ensino-aprendizagem sob uma perspectiva clássica/cartesiana, os “outros sujeitos” conforme apontado por Arroyo (2012), e nesta tese, representados pelos estudantes da Educação Especial, não encontram lugar nos sistemas de ensino, devido à falta de conexão entre suas vivências e os conteúdos trabalhados. No entanto, ao se considerar a teoria da complexidade, essas vivências passam a ser compreendidas como elementos constitutivos do tecido que forma o mundo, sendo validadas como saberes legítimos que podem servir de ponto de partida

para a construção de novos conhecimentos. Assim, esses sujeitos deixam de ser excluídos e passam a integrar, de fato, um mundo complexo, que antes lhes era negado (Cunha; Barros; Pinho, 2019).

Para Gesú, Medeiros e Gimenez (2024), discutir sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior é um ato complexo, pois envolve diferentes dimensões: a acessibilidade arquitetônica, acessibilidade comunicacional, acessibilidade metodológica, acessibilidade instrumental, acessibilidade programática e acessibilidade atitudinal. Contemplar todas estas dimensões exige um arranjo multidimensional, especialmente porque ainda não se adota, de forma ampla, uma lógica fundamentada no pensamento complexo.

Observa-se que a estrutura cartesiana do ensino superior promove uma inclusão não linear e reativa, ou seja, distante da complexidade necessária para atender às demandas dos sujeitos com deficiência. Isso contraria os modelos atuais de compreensão da deficiência, como o modelo social, que entende a deficiência não como um impedimento do sujeito, mas como uma limitação imposta pela própria estrutura universitária (Gesú; Medeiros; Gimenez, 2024). Dessa forma, o sujeito, enquanto um indivíduo complexo, parte da tecitura que compõe o mundo, não encontra seu lugar neste emaranhado social.

No que se refere a Teoria da Complexidade no ensino superior, e em uma perspectiva inclusiva, Gesú, Medeiros e Gimenez (2024, p. 9) afirmam:

O sistema inclusivo tem como entrega a resolução do “problema” dos estudantes com deficiência junto às IES e nesse sentido, precisa existir a partir de um pensamento complexo, não fragmentado ou mutilado que seja capaz de possibilitar não somente sua entrada, mas permanência, formação e (retorno para continuidade de estudos). Como enfatiza Morin em sua teoria da complexidade, a “zona obscura”, subjetiva e intangível da inclusão também deve ser levada em consideração quanto aos seus processos, caso contrário se perfaz no campo trivial da simplória dialética ação-reação. A provisão estanque dos recursos tangíveis de acessibilidade, sem considerar a lógica dos intangíveis promove um desequilíbrio levando o sistema inclusivo a sua ineficiência, desgaste e limitação, mais uma vez, longe da sua característica complexa.

Sendo assim, identifica-se uma convergência entre as condições cognitivas discutidas na perspectiva piagetiana (PIAGET, 2012) e os pressupostos da diversidade e complexidade do ser humano (Morin, 1996; 2005; Arroyo, 2012). Essa aproximação dialoga com os objetivos desta tese, os quais serão aprofundados a

seguir, por meio da compreensão da pessoa com deficiência e, em sequência, da abordagem do desenvolvimento cognitivo com base na Epistemologia Genética.

2.1 Aspectos históricos e educacionais da inclusão da PcD

Mesmo diante de todo o avanço social e científico observado nas últimas décadas acerca das PcD, percebe-se, ainda, a necessidade de se construir uma sociedade onde o respeito às diferenças seja intrínseco, possibilitando uma igualdade de oportunidades e condições. E para que se conquiste tal sociedade, é necessário conhecer as diferentes concepções sobre deficiência, que culminaram na sua compreensão contemporânea.

Um dos primeiros indícios de sociedade data da Idade Primitiva, com povos que se caracterizavam pelo nomadismo. Este estilo de vida colaborava para o abandono de pessoas que não atendiam às demandas das tribos, que dependiam da caça, pesca e coleta de frutos para a sobrevivência, tal fato contribuía sobremaneira para a morte destas pessoas, que eram abandonadas em ambientes hostis (Rodrigues; Maranhe, 2012).

Na Idade Antiga, o tratamento destinado às PcD não era diferente daquelas evidenciadas na Idade Primitiva, mudando apenas os ideais, pois as crianças com deficiência eram consideradas subumanas, dado os ideais atléticos, de beleza e classistas que fundamentavam a sociedade da época, como por exemplo os gregos e romanos (Valois, 2023). Em Esparta as crianças com deficiência eram arremessadas de penhascos, em Atenas eram rejeitadas e abandonadas em praças públicas ou campos, tal fato era intensificado se a pessoa fosse dependente economicamente. Cabe destacar que esta conduta com a PcD era validada por importantes filósofos como Aristóteles e Platão, que viam como um equilíbrio demográfico, aristotélico e elitista (Rodrigues; Maranhe, 2012).

Contudo, na idade antiga não eram todas as civilizações que agiam de tal forma, a exemplo da sociedade egípcia conhecida por ser pioneira neste aspecto, buscando propiciar meios de subsistência para as PcD, integrando-a em diferentes classes sociais, inclusive altas hierarquias.

[...] estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos (Valois, 2023, pp. 47-49).

Na Idade Média, em meio a difusão do cristianismo, a concepção acerca das PcD recebe um novo *status*, quando ganham alma, e abandonar ou eliminá-las passa a ser condenado pela igreja católica. Porém, o *status* moral ou teológico adquirido mediante a igreja ainda diferia do *status* social, civil e de direitos, sendo inferiores, e apesar de não serem vistas como pessoas a serem eliminadas socialmente, passam a ser internadas em instituições como orfanatos, manicômios e prisões, juntamente com delinquentes, pedintes e idosos (Valois, 2023).

Observa-se, nesse período, a disseminação de uma visão benevolente em relação às PcD, conhecida como modelo caritativo de deficiência. Este modelo baseava-se em passagens bíblicas, e o auxílio às PcD era entendido como uma forma de redenção, já que esses sujeitos eram vistos como vítimas de sua condição e, portanto, merecedores de ajuda e caridade, em razão de uma vida considerada trágica e sofrida. Tal perspectiva reforçava a autopercepção da PcD como alguém necessitado, gerando o chamado “efeito espelho” (*mirror effect*), no qual a concepção da pessoa sem deficiência sobre a deficiência, enquanto uma condição intrínseca à própria PcD, passa a compor a forma como a pessoa com deficiência se percebe (Harris; Enfield, 2003; Augustin; Valentini, 2014; Rocha, 2020).

A primeira instituição destinada ao tratamento de PcD data do século XIII, quando, por meio da alimentação, exercícios e exposição ao ar puro, buscava-se minimizar os efeitos das deficiências (Rodrigues; Maranhe, 2012). Já no século XIV, surge a primeira legislação relacionada aos cuidados e bens de pessoas com deficiência: a *Da Praerogativa Regis*, promulgada pelo Rei Eduardo II da Inglaterra.

A Idade Média também foi marcada por um dos períodos mais nefastos da história humana: a Santa Inquisição, responsável pela morte de inúmeras PcD. Isso ocorria porque qualquer malformação física ou mental era frequentemente interpretada como manifestação demoníaca, conforme registros em documentos como o *Diretorium* e o *Malleus Maleficarum* (Rodrigues; Maranhe, 2012).

Com o fim da Idade Média e início da Idade Moderna, no século XVI, iniciam-se as discussões sobre a educação especial, quando médicos e educadores passam a escolarizar pessoas com deficiência. Um dos marcos iniciais é a atuação de Pedro Ponce de León (1520-1584), monge espanhol considerado o primeiro educador de surdos. Já no século XVII, destaca-se Charles Michel de L'Épée (1722-1798), fundador da primeira escola pública para surdos.

Na Idade Moderna a concepção acerca das deficiências se amplia, sendo instituído o modelo médico de compreensão. O médico Paracelso foi um dos primeiros estudiosos a cunhar esta concepção, atribuindo tratamentos clínicos e de complacência para deficientes, corroborado por Cárdamo, filósofo, que além de ser complacente com esta visão, ocupava-se da educação das PcD. Apesar deste avanço, as visões de extermínio e exposição, ainda eram presentes na sociedade moderna.

Para Degener (2016), o modelo médico apresenta dois impactos preocupantes para os direitos humanos das PcD: (1) a ideia de que as PcD necessitam de abrigo e assistência social, o que acaba por legitimar instituições segregadoras, como escolas especiais, instituições e residências especializadas; e (2) a suposição de que a deficiência pode inibir a capacidade jurídica das PcD, o que influenciou a formulação de leis de saúde mental e regimes de tutela, baseados na noção de incapacidade desses sujeitos.

Entre os séculos XVIII e XIX, observa-se a criação das primeiras instituições destinadas ao ensino de PcD, localizadas, em sua maioria na Europa. Cabe destacar que este processo educativo teve como premissa inicial a formação de mão de obra barata para atender às demandas da fase inicial da industrialização (Navarro; Malavasi, 2023). Portanto, tratava-se de uma abordagem funcionalista, desvinculada de qualquer propósito emancipatório.

Segundo Navarro e Malavasi (2023), no século XIX ocorrem simultaneamente as fases de integração e inclusão. Na integração, as PcD ocupam o lugar de sujeitos passivos, já na inclusão “ocorrem ações conjuntas e simultâneas, participam delas as PcD e os órgãos representantes, buscando seus direitos e inserção social através da acessibilidade, tecnologias e conhecimentos” (p. 19). Ainda nesse período, em 1857, é publicado o “Tratado de Degenerescência: A teoria da degeneração”, do médico francês Benedict-Augustin Morel (1809-1873). Essa obra é responsável pelas primeiras classificações das PcD, categorizando-as como anomalias, doenças mentais e patologias de caráter comportamental. Tais classificações deram origem à abordagem médico-pedagógica, que dividia os sujeitos em educáveis e ineducáveis (Navarro; Malavasi, 2023).

Na Idade Contemporânea, surgem aspectos que buscam compreender a origem da deficiência, em destaque o pesquisador Itard com o caso de Victor d’Aveuron, este autor associa as deficiências a uma insuficiência cultural, sendo que

na contramão encontra-se Pinel, que associa a origem das deficiências aos aspectos biológicos do indivíduo. Constituindo-se duas linhas de estudos, sobre os fatores biológicos e ambientais (Rodrigues; Maranhe, 2012).

De acordo com Rodrigues e Maranhe (2012), a Idade Contemporânea reúne diversos avanços na compreensão da PcD e em pesquisas e pesquisadores desta área, tais como: Esquirol (diferenciação de idiotia e cretinismo); Edouard Séguin (que sistematizou uma metodologia de Educação Especial); a escola Abendberg (criada em 1840, que difundiu a ideia da recuperabilidade dos cretinos e idiotas, e a educabilidade de crianças com deficiência intelectual); Johann Heinrich Pestalozzi (defendia a aquisição da autonomia intelectual por meio da vivência escolar); Froebel (criação de um sistema de Educação Especial) e Maria Montessori (preconizava a aprendizagem de crianças deficientes partindo-se do concreto rumo ao abstrato).

Outro acontecimento da Idade Contemporânea que fortaleceu a mudança da visão acerca da PcD foi a Segunda Guerra Mundial, que “iniciou a tratativa digna à pessoa com deficiência, tendo em vista as consequências da guerra em lugares e em pessoas feridas” (Valois, 2023, p. 53). Pois, milhares de pessoas que foram para a guerra sem nenhuma deficiência voltaram para suas casas com algum tipo de mutilação ou impedimento de suas atividades diárias, necessitando assim de garantias e direitos para se igualar à sociedade (Valois, 2023).

Porém, apesar deste ideário que se desenvolve na idade contemporânea, cabe destacar que:

[...] esse avanço pedagógico voltado para a educação dessas crianças, que começou com Itard e Séguin, ficou confinado à margem do processo científico, prevalecendo o organicismo como campo exclusivo da ciência médica. No entanto, a educação de crianças com deficiência não alcançava as classes populares. No início do século XX, a organização sociocultural ainda assegurava tratamentos diferenciados: **abandono, confinamento em instituições, com ensino ou não de trabalhos ou a colocação no hospício**, com o objetivo de manter a ordem social ou o equilíbrio familiar (Rodrigues; Maranhe, 2012, p. 24, **grifo nosso**).

Neste contexto, o governo da Europa no início do século XX inicia um processo de massificação do ensino e, buscando a formação de classes homogêneas convida Alfred Binet para investigar o desenvolvimento da inteligência da criança de acordo com sua idade cronológica (Rodrigues; Maranhe, 2012). Binet em colaboração com Theodore Simon publicam a “Escala Métrica de Inteligência”, assim:

[...] o legado que Binet recebeu de Séguin era a ideia de que há uma continuidade de graus de inteligência e coube a ele defini-los em termos que permitiam comparar, efetivamente, o desenvolvimento normal e atrasado (Rodrigues; Maranhe, 2012, p. 25).

Cabe destacar que nesta mesma época, Jean Piaget havia se mudado de Zurique para França, e estava trabalhando juntamente com Alfred Binet, iniciando seus estudos acerca do desenvolvimento cognitivo de acordo com a idade da criança (Nogueira; Leal, 2015).

Para além destes avanços psicopedagógicos, concomitantemente mantinha-se na sociedade uma visão médica da deficiência, disseminando-se informações como de que as deficiências apresentavam um caráter hereditário, o que levou a esterilizações desta população em diversos pontos do mundo, evitando sua “propagação”. Ou seja, as PcD ainda carregavam consigo uma marca histórico-social aliada a inferioridade e necessidade de expurgo (Rodrigues; Maranhe, 2012).

Pode-se compreender esse movimento histórico, conforme o resumo apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Percurso histórico da percepção da PcD pela sociedade

Período	Características
Idade Primitiva	Observa-se que o estilo de vida nômade e a dependência da caça, pesca e coleta de frutos, colaboravam para o abandono de PcD em ambientes hostis, conseqüentemente levando a morte destas pessoas.
Idade Antiga	As PcD eram consideradas subumanas, dado os ideais atléticos, de beleza e classistas das sociedades gregas e romanas, o que levava ao abandono e conseqüente morte dessas pessoas. Com exceção dos egípcios, conhecidos como pioneiros na integração social das PcD.
Idade Média	As PcD adquiriram <i>status</i> moral/teológico em função da disseminação do cristianismo, e eliminá-las passou a ser condenado pela igreja. Porém o <i>status</i> moral/teológico ainda é inferior ao <i>status</i> social, civil e de direitos. Ocorre a difusão da visão benevolente.
Idade Moderna	Instituição do modelo médico de compreensão da deficiência. Porém, ainda se encontrava presente as concepções de extermínio e exposição de PcD.
Idade Contemporânea	Ocorreu avanços psicopedagógicos na compreensão da deficiência (modelo social), porém, limitado ao campo científico. A Segunda Guerra Mundial impulsiona a mudança da visão acerca da PcD, em função do grande número de mutilações causadas pela guerra. Porém, a sociedade ainda era permeada por uma visão médica da PcD.

Fonte: Autoria própria (2025).

O período atual, Idade Contemporânea, traz à tona novos modelos de compreensão da PcD, como o Modelo Social. Este modelo vai de encontro ao modelo biomédico, que “ressaltava apenas a desvantagem natural que já segregava o homem dos outros como um destino a ser vivenciado, vangloriado pela inabilidade do corpo para o trabalho na sociedade” (Valois, 2023, p. 47).

O Modelo Social se concretizou após a Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas) de 2006, considerando para além da deficiência, os impedimentos postos pela sociedade para tal condição, ou seja, o modelo social pode ser compreendido como “em que a deficiência é entendida como um problema criado pela sociedade, ela não é um atributo da pessoa, mas uma consequência de um conjunto complexo de situações, das quais um número razoável é criado pelo meio ambiente social” (Siqueira; Kassem, 2022, p. 35). Neste modelo, a deficiência é compreendida como uma das diversas variações que compõem o *continuum* da diversidade humana. A exclusão das pessoas com deficiência (PcD), portanto, passa a ser analisada sob uma perspectiva política, como resultado de barreiras e discriminação (Degener, 2016).

O Modelo Social pode ser entendido como um novo paradigma de compressão para a deficiência. Segundo Mitra (2006), existem pelo menos nove versões desse modelo, desenvolvidas em distintos contextos e países: O Modelo Social do Reino Unido; O Modelo Social da minoria oprimida; A versão social construcionista dos Estados Unidos; A versão da deficiência; A versão de vida independente; A versão pós-moderna; A versão do *continuum*; A versão da variação humana; e A versão da discriminação.

Além desses quadros teóricos, destacam-se outros modelos, como o Modelo dos Direitos Humanos, o Modelo das Capacidades (*Empowering*), o Modelo de Mercado; o Modelo *Spectrum* de Deficiência e o Modelo da Vida Independente.

O Modelo dos Direitos Humanos fundamenta-se em estratégias oriundas dos movimentos sociais em prol da defesa dos direitos civis, sociais, culturais, econômicos e políticos das PcD (Augustin; Valentini, 2014; Rocha, 2020). Sua origem remonta à ratificação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2008, a qual impulsionou políticas inclusivas que superassem as perspectivas assistencialistas da deficiência (Rocha, 2020), reverberando no Brasil como a Lei 13.146 – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

De acordo com Degener (2016), o Modelo dos Direitos Humanos representa uma atualização do Modelo Social, podendo ser caracterizado como um modelo pós modelo-social, surgido em resposta às críticas recentes dirigidas a este último e a outros modelos. Sua principal premissa é que os direitos humanos são incondicionais: não podem ser negados a ninguém, independentemente de seu estado de saúde ou condição de deficiência, sendo adquiridos no nascimento e mantidos ao longo de toda a vida.

O Modelo dos Direitos Humanos apresenta avanços significativos, como destaca Degener (2016):

- Direito à vida independente: conceito originado dos movimentos de desinstitucionalização das décadas de 1960 e 1970 em países como Estados Unidos, Escandinávia e Itália.
- Reconhecimento da diversidade humana: considera as condições que envolvem a vida da PcD, como a dor, a deterioração da qualidade de vida e a morte precoce devido à deficiência e à dependência/assistencialismo, assinalando assim sua intencionalidade em proteger todas as PcD, e não apenas aquelas “aptas” para uma integração.
- A deficiência como parte da diversidade humana: não se baseia somente na premissa de que a deficiência é apenas uma construção social, mas sim, busca valorizar a deficiência como uma parte da diversidade humana e da humanidade.
- Valorização da política de identidade: Este modelo reconhece a política de identidade de PcD. A política de identidade pode ser definida como uma política que valoriza as diferenças entre os seres humanos, permitindo que PcD se identifiquem positivamente com características que comumente são desvalorizadas socialmente. Como por exemplo, possibilita que pessoas que pertencem à grupos de deficiência recebam ferramentas de educação adequadas à sua identidade, como Braille e linguagem gestual, elevando a deficiência enquanto uma parte da identidade diversa e complexa que forma o ser humano.
- Análise crítica das políticas de prevenção: Possibilita avaliar políticas de prevenção de deficiências. Estas políticas fazem parte das políticas de

saúde pública, que vem sendo criticadas há muito tempo, não pelas políticas em si, mas pela maneira como são implementadas, podendo ser estigmatizantes para PcD. Como por exemplo, quando uma campanha de trânsito para uma condução segura vem acompanhada de uma pessoa tetraplégica, como se a tetraplegia fosse uma “condição resultante inferior”. Cabe destacar que a deficiência enquanto uma questão de direitos humanos não é incompatível com a prevenção de problemas de saúde, o que se deve ponderar é preservação e o respeito a dignidade das PcD no uso de suas imagens e linguagem.

- Compromisso com a justiça social: este modelo considera a luta pela justiça social das PcD em uma perspectiva de mudança das condições de pobreza associadas há estas pessoas. Atualmente há dados suficientes para se afirmar que a pobreza e a deficiência se reforçam mutuamente, sendo que a falta de recursos, educação de qualidade e acesso a serviços fundamentais são fatores que acentuam tal condição. O Modelo dos Direitos Humanos vem em uma perspectiva de incluir as PcD em políticas de desenvolvimento, não como objetos de assistência social e caridade, mas sim como possuidores de um lugar de fala sobre seus direitos, distribuição de recursos e avaliação das necessidades.

Desse modo, o Modelo dos Direitos Humanos supera a concepção da deficiência como mera construção social e avança ao integrá-la à noção de diversidade humana (Degener, 2016).

Já o Modelo das Capacidades (*Empowering*) enfatiza as decisões das PcD e de seus familiares em relação à qualidade de vida (Mitra, 2006; Augustin; Valentini, 2014). Mitra (2006) inspirado nos estudos de Amartya Sen, propõe um quadro de análise que considera diferentes concepções da economia do bem-estar, como padrão e qualidade de vida e bem-estar pessoal.

Nesse modelo, o padrão de vida pode ser mensurado por diversos critérios: poder de aquisição de bens, utilidade (entendida como prazer, felicidade, ou critério de escolha) e pela vida que as pessoas efetivamente conseguem levar. Neste contexto, o valor dos bens está atrelado aos significados ou características que possuem para uma pessoa ser ou fazer uma série de atividades cognitivas e operacionais. Por exemplo, uma cadeira de rodas possui significado e valor para uma

PcD que é impossibilitada de se locomover, mas não possui o mesmo valor para uma pessoa que anda sem dificuldades (Mitra, 2006).

Outros conceitos importantes dentro deste modelo, são as concepções de “capacidade” e “funcionamento”. Para Sen capacidade remete a uma “oportunidade prática”, enquanto funcionamento refere-se as “atividades” e “estados desejáveis”. Estes conceitos ficam claros conforme o seguinte exemplo: Tem-se duas pessoas que estão morrendo de fome, ambas alcançam o mesmo funcionamento, a desnutrição, porém apresentam diferentes conjuntos de capacidades que as levaram a este estado, a primeira por uma opção religiosa de jejum, enquanto a segunda está nesta condição em função da pobreza extrema (Mitra, 2006).

Neste modelo, os conceitos supracitados se articulam para fundamentar a compreensão do que é bem-estar. Para Sen, o bem-estar está vinculado às realizações de uma pessoa: quão “bem” está o seu “ser”? Ou seja, o bem-estar está associado ao “funcionamento”, o quanto uma pessoa realmente consegue ser ou fazer. Sendo assim, no contexto das PcD, o seu bem-estar está intimamente ligado ao quanto ela consegue ser autônoma no processo de escolha - ou funcionamento - das decisões que a envolvem, ser ou fazer com sua própria existência (Mitra, 2006).

O Modelo de Mercado para a Deficiência baseia-se no empoderamento econômico das PcD, enquadrando-se na lógica consumista (Adebayo, 2010; Augustin; Valentini, 2014). Esse modelo reconhece que as PcD e seus círculos de relacionamento (família, amigos, empregadores) compõem um grupo numericamente expressivo, com potencial significativo de consumo e participação no mercado de trabalho. Ainda assim, muitas vezes permanecem à margem da sociedade, apesar de sua relevância numérica (Adebayo, 2010)

A perspectiva deste modelo fundamenta-se na definição da deficiência a partir da identidade das próprias pessoas com deficiência, buscando emponderá-las em suas escolhas diárias e principalmente em seu protagonismo econômico (Adebayo, 2010). Parte essencial desse processo de empoderamento é de contrapartida das organizações comerciais, que devem fornecer produtos e serviços acessíveis às PcD. A construção da autonomia torna-se inviável quando o mercado não oferece recursos compatíveis com as necessidades dessa população (Saxena, 2012).

Embora as PcD representem um segmento expressivo e que não pode ser ignorado, existem poucas empresas que de fato atendem a esse público na mesma proporção em que atendem ao público em geral. O que se observa, com frequência,

são empresas que se destinam exclusivamente ao atendimento das PcD, o que, paradoxalmente, pode contribuir para a sua invisibilização no mercado de consumo tradicional (Saxena, 2012).

Entre os exemplos de empresas que incorporaram os princípios do Modelo de Mercado para a Deficiência, destacam-se a Verizon (provedora global de comunicações), a IBM (*International Business Machines*), a Big Blue, a AOL (anteriormente *American Online*), a Apple e a AMC *Entertainment*. Tais organizações demonstraram esforços concretos para posicionar as PcD como sujeitos autônomos, em suas escolhas diárias. No entanto, é importante ressaltar que este cenário é mais comum em países desenvolvidos, sendo que, em contextos de países em desenvolvimento, a realidade pode ser significativamente menos favorável (Saxena, 2012).

No contexto do Modelo de Mercado, o atendimento às PcD não se traduz em produtos exclusivos, mas como produtos que atendem à diversidade da população como um todo. Essa abordagem contribui significativamente para a elevação da autonomia e da autoestima das PcD, uma vez que deixa de tratá-las como objeto de caridade, prática que fere sua dignidade. Neste modelo as empresas entendem as PcD como uma parcela importante da sociedade consumidora, indo além da oferta de empregos para o atendimento às cotas, pois o empoderamento econômico vai além disso, trata-se da possibilidade de aquisição de bens para si, e não exclusivos para si (Saxena, 2012).

O Modelo *Spectrum* de Deficiência busca reconhecer a audibilidade, visibilidade e sensibilidade da PcD, demonstrando que a pessoa não se limita ao espectro reduzido que a deficiência aparenta representar (Augustin; Valentini, 2014). Este modelo propõe que a deficiência deve ser entendida como um espectro normal do funcionamento humano, ou seja, uma condição universal, infinitamente variada da experiência humana (Hawa, 2014).

Apesar da dualidade socialmente imposta entre “deficiente” e “não deficiente”, o Modelo *Spectrum* de Deficiência considera que muitas deficiências surgem de forma gradual ao longo do tempo. Por essa razão, considera pertinente reconhecer as PcD como um grupo minoritário apenas em termos circunstanciais já que, em algum momento da vida, todas as pessoas farão parte desse grupo, se não hoje, então amanhã (Hawa, 2014). Assim, os limites que separam o que é considerado deficiência ou não, são socialmente e politicamente construídos, não refletindo limites reais das

capacidades humanas. Algumas pessoas tornam-se “deficientes” por se encontrarem do “lado errado” dessa linha arbitrária (Hawa, 2014).

Esse modelo defende a ampliação da noção de “normalidade”, não por meio da adaptação das PcD aos padrões vigentes de uma sociedade, mas pela reformulação do próprio conceito de “normal”. Um dos caminhos para isso, é a compreensão de que a distribuição de recursos e oportunidades frequentemente ignora a diversidade humana, concentrando-se em um modelo limitado de necessidades, o chamado “normal” (Hawa, 2014).

Por fim, embora o modelo *Spectrum*, proponha a reconfiguração das PcD como parte de um grupo majoritário da sociedade, ele ainda não avança significativamente nas estratégias para alcançar essa igualdade. Ou seja, afirma a necessidade de garantir dignidade às PcD, mas não aprofunda os caminhos práticos para que tal objetivo seja efetivado (Hawa, 2014).

Já o Modelo da Vida Independente compreende a deficiência como um fenômeno social, caracterizado “pela interação entre propriedades individuais (alteração de estruturas e funções do corpo) e as dinâmicas sociais (participação na vida em sociedade)” (Pedroso *et al.*, 2012, p. 12). Desta interação emerge uma categoria social marcada por desigualdades nas possibilidades de participação, em comparação com pessoas sem essas alterações. As PcD, nesse contexto, lutam pela autodeterminação, igualdade de oportunidades e autorrespeito (Ratzka, 2007; Pedroso *et al.*, 2012).

Neste sentido,

Vida Independente não significa que queremos fazer tudo sozinhos e não precisar de ninguém, ou que queremos viver isolados. Vida Independente significa que exigimos as mesmas escolhas e o mesmo controle em nossa vida cotidiana que nossos irmãos e irmãs, vizinhos e amigos sem deficiência consideram garantidos. Queremos crescer em nossas famílias, frequentar a escola do bairro, usar o mesmo ônibus que nossos vizinhos, trabalhar em empregos que estejam alinhados com nossa educação e interesses e formar nossas próprias famílias (Ratzka, 2007, p. 1, tradução nossa³).

³ Independent Living does not mean that we want to do everything by ourselves and do not need anybody or that we want to live in isolation Independent Living means that we demand the same choices and control in our every-day lives that our non-disabled brothers and sisters, neighbors and friends take for granted. We want to grow up in our families, go to the neighborhood school, use the same bus as our neighbors, work in jobs that are in line with our education and interests, and start families of our own.

O Modelo da Vida Independente evidencia que as PcD enfrentam condições materiais e atitudinais distintas em relação às oportunidades de vida, variando conforme o local onde vivem. Importa destacar que o modelo não propõe que qualquer pessoa – com ou sem deficiência – seja completamente independente, pois todos os seres humanos são, em alguma medida, interdependentes. Evidenciando que pessoas com deficiências semelhantes podem vivenciar realidades completamente diferentes dependendo das condições sociopolíticas do contexto em que estão inseridas (Ratzka, 2007).

O Dr. Adolf Ratzka, diretor do *Independent Living Institute*, exemplifica este conceito em discurso proferido na conferência promovida pelo Partido Catalão *Convergència i Unió*, em comemoração ao 25º aniversário da Lei Espanhola para Pessoas com Deficiência (1982):

Você se lembra do filme "Mar Adentro"? Se Ramon Sampedro, o protagonista, morasse na Suécia, teria mais opções além de querer morrer. Em vez de gastar suas energias lutando pelo direito de se matar, poderia estar escrevendo, viajando e criando uma família. Na Espanha, Sampedro, sem qualquer apoio estatal para assistência pessoal, tornou-se dependente da família do irmão, que ele já não queria sobrecarregar. Na Suécia, Sampedro teria recebido recursos do sistema de previdência social para contratar assistentes pessoais (Ratzka, 2007, p. 3, tradução nossa⁴).

O surgimento do Modelo de vida independente, se dá como contraponto ao modelo médico. Neste último a PcD é vista como paciente, devendo repousar, receber cuidados e não assumir responsabilidades sociais ou laborais. Inserida neste paradigma, a PcD acaba sendo mantida em situação de dependência, justamente o que o modelo da vida independente busca transformar. O Modelo da Vida Independente também questiona aspectos como a necessidade da desinstitucionalização das PcD, defendendo que a autonomia é essencial para que essas pessoas não sejam dependentes de instituições ou cuidadores. Em vez disso, propõe que tenham o direito de contratar e escolher livremente os serviços de

⁴ Do you remember the movie "mar adentro" ("The Sea Inside")? Had Ramon Sampedro, the protagonist, been living in Sweden, he would have had more options than wanting to die. Instead of spending his energies on fighting for his right to kill himself, he might have been busy writing, traveling, and raising a family. In Spain, Sampedro, without any state support for personal assistance, was made dependent on his brother's family whom he no longer wanted to burden. In Sweden, Sampedro would have received money from the social insurance system to pay people to work as his personal assistants.

assistência pessoal de que necessitam, com o devido financiamento estatal. Diante disso, impõe-se uma reflexão: a deficiência é uma questão médica ou uma questão de prioridades políticas?

Ao longo da história, diversas concepções sociais foram atribuídas às PcD. Embora avanços significativos tenham sido alcançados, ainda persistem resquícios de perspectivas equivocadas, especialmente aquelas de caráter benevolente e médico. Nesse contexto, tornam-se necessárias pesquisas que promovam uma compreensão mais aprofundada sobre esses sujeitos.

Porém, no contexto brasileiro, como se deu este processo? Este questionamento será debatido a seguir.

2.1.1 Aspectos históricos no contexto brasileiro

Ao que se refere o contexto brasileiro,

[...] a quase totalidade das informações sobre a história das pessoas deficientes encontra-se diluída em comentários relacionados com a categoria mais ampla dos “miseráveis”, aos doentes e aos mais pobres. Os mais afortunados viviam trancados atrás dos portões de suas grandes mansões, segregados do convívio social e da política (Pereira; Saraiva, 2017, p. 178).

Portanto, descrever o percurso da PcD no Brasil se torna um desafio, principalmente quando tenta-se traçar um panorama dos acontecimentos até que se chegue ao atual contexto. Sendo assim, busca-se apresentar da forma mais completa possível tais informações.

No território que viria a ser o Brasil, os indígenas nativos tratavam as PcD semelhantemente ao observado nas sociedades antigas, pois eram consideradas um presságio de castigo dos deuses, um sinal de mau agouro, e a morte de crianças e o abandono daqueles que adquiririam alguma deficiência era habitual (Valois, 2023). Cabe destacar que “com a chegada dos europeus e todo o processo de colonização não foi diferente, afinal, eles desprezavam os indígenas em geral, quanto mais as pessoas com deficiência” (Valois, 2023, p. 54).

Por volta do século XIV, a eliminação ou infanticídio era uma prática tradicional por certas tribos, que visavam preservar as tradições de seus antepassados, outra prática bastante utilizada era abandoná-las em matas ou arremessar de montanhas altas (Pereira; Saraiva, 2017). Já no século XIX, a deficiência aparece de maneira

mais frequente no Brasil, como resultado da intensificação dos conflitos como a “Setembrada e Novembrada (Pernambuco, 1831), a Revolta dos Malés (Bahia, 1835), a Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul, 1835-1845) e a Balaiada (Maranhão, 1850), Canudos (Bahia, 1896-1897)” (Pereira; Saraiva, 2017, p. 179), além da Guerra do Paraguai (1864-1870). Tais conflitos levaram a um aumento da população com mutilações e deficiências físicas e sensoriais, fomentando a criação de instituições assistencialistas, como o Instituto Imperial dos Meninos Cegos em 1958 (hoje Instituto Benjamin Constant) e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1856 (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) (Pereira; Saraiva, 2017).

De acordo com Tomporoski, Lachman e Bortolini (2019, p. 29), entre os séculos XIX e XX, no contexto educacional observam-se três períodos principais,

(i) de 1854 a 1956, época em que ocorreram iniciativas oficiais e particulares isoladas; (ii) de 1957 a 1993, quando surgiram as iniciativas oficiais de âmbito nacional; (iii) a partir de 1993, com o início de uma nova fase, caracterizada pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

Esses períodos foram caracterizados pela criação de importantes instituições assistencialistas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Também se destacam instituições como o Colégio Santos Anjos (ensino regular particular), a Escola Rodrigues Alves, a Sociedade Pestalozzi, a Escola São Rafael, a Escola Estadual Instituto Pestalozzi e a Escola Municipal Heller Keller (Tomporoski; Lachman; Bortolini, 2019).

Nesse contexto, destacam-se ainda importantes ações governamentais voltadas à inclusão educacional da PcD. Entre elas, o I Plano Setorial da Educação (1972), que estabeleceu a Educação Especial como área prioritária e resultou, naquele mesmo ano, na criação do Centro Nacional da Educação Especial (CENESP), com o objetivo de ampliar o atendimento à PcD em nível nacional. Posteriormente, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE). Outro marco importante foi, em 1989, a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Em 1992 o CORDE instituiu a Política Nacional de Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência, tendo como pilares a integração e a normalização da PcD.

Ao longo do século XX ocorreu no Brasil, o desenvolvimento do modelo médico de compreensão acerca do deficiente, este modelo se instaura por meio dos

avanços médicos sobre reabilitação e com a criação dos hospitais escolas destinados a estes tratamentos, como por exemplo o Hospital das Clínicas de São Paulo (Pereira; Saraiva, 2017), fomentado por importantes documentos como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes da ONU (Brasil, 1975), a Convenção n. 159 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (BRASIL, 1991) e a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001 (Brasil, 2001). Destaca-se que estes documentos carregam em sua essência, critérios objetivos e taxativos oriundos do modelo médico (Siqueira; Kassem, 2022).

Este modelo preconizava que a deficiência era um problema existente na pessoa, e o fornecimento de algum serviço assistencialista bastaria para solucioná-lo, assim “o conceito prevalecente era o de que a deficiência era doença, e devia ser tratada fora do convívio social, por meio da reabilitação ou da cura em instituições” (Pereira; Saraiva, 2017, p. 180). Tal modelo,

[...] era segregacionista e revelava a resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas com deficiência e/ou com outras condições atípicas, dando-lhes oportunidade de ir em busca do seu próprio desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (Pereira; Saraiva, 2017, p. 180).

No início do século XXI, a ONU aprovou a Classificação Internacional do Funcionamento, da Deficiência e da Saúde (CIF), tal classificação visava uma integração entre o modelo médico (até então vigente) e o modelo social da PcD (um novo modelo), buscando,

[...] realizar uma síntese que oferecesse uma imagem coerente das diferentes perspectivas sobre a saúde, sejam elas biológicas, individuais ou sociais, permitindo a visualização da interação pessoa-meio ambiente e as características do meio ambiente físico e social (Siqueira; Kassem, 2022, p. 36).

Porém, cabe destacar que no Brasil, observava-se ainda a prevalência do modelo médico, em um claro atraso em relação ao avanço observado em outros países (Valois, 2023).

Em observância à relação médico-social estabelecida pela CIF, em 2007 a ONU realiza a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, tal convenção visa assegurar a liberdade e os direitos humanos de todas as PcD em um modelo social, buscando superar as barreiras externas e proporcionando uma reabilitação da sociedade para que acolha todas as pessoas, administrando suas diferenças e integrando a pluralidade (Siqueira; Kassem, 2022).

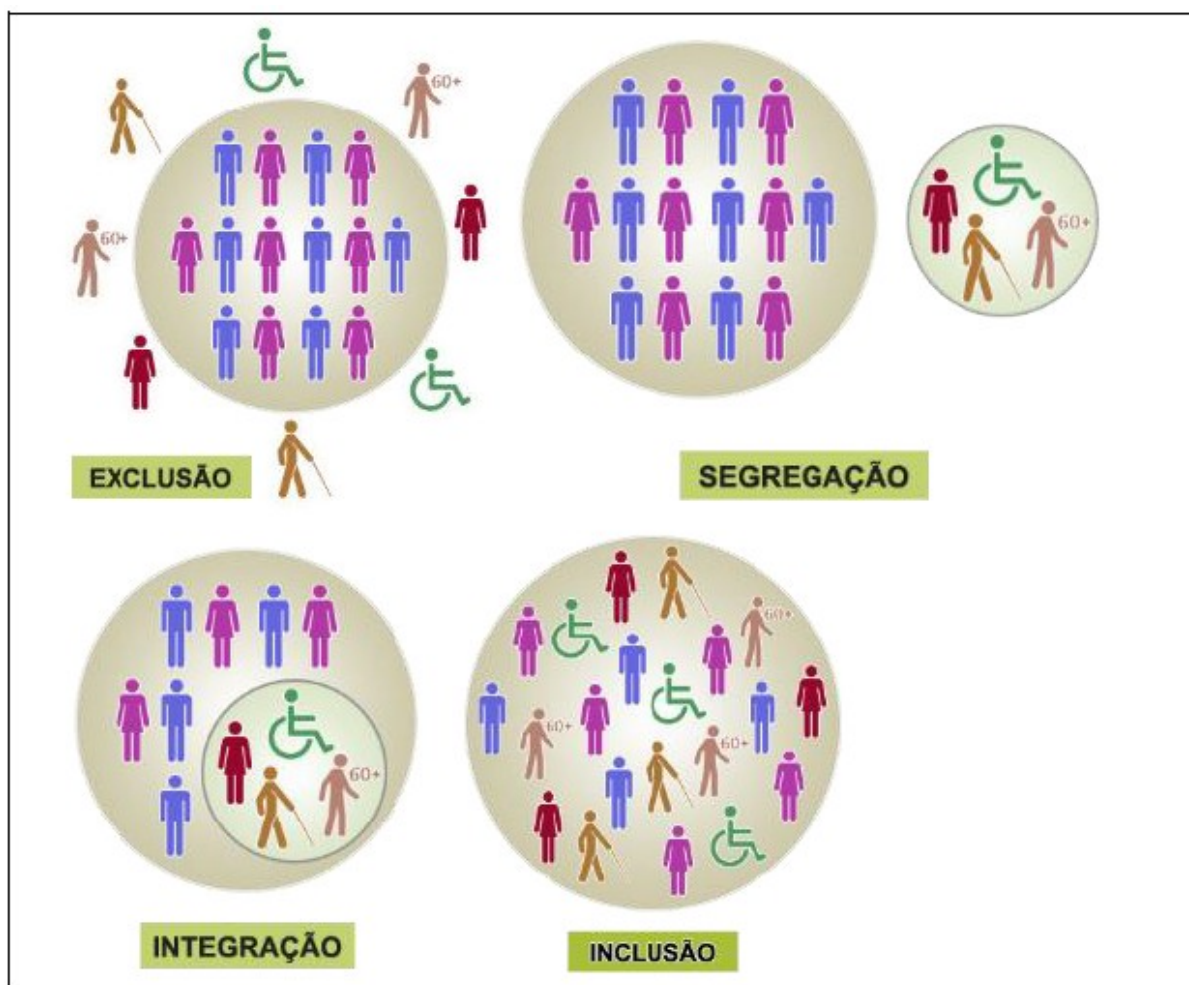
No contexto brasileiro, esta convenção levou a ratificação da Constituição Federal em 2008 por meio de uma emenda constitucional, oportunizando mais garantias às PcD (Valois, 2023).

Porém,

[...] constata-se, particularmente, que embora o Brasil seja um país que possui uma das legislações mais avançadas no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, a efetivação desses direitos nos termos da legislação fica muito a desejar na prática [...]. A falta de fiscalização e punições induz um sentimento de ineficiência das leis e impunidade, reflexo da falta de interesse do poder público e das empresas privadas em se fazer cumprir o que determina a lei (Pereira; Saraiva, 2017, p. 183).

Portanto, o pertencimento da PcD no contexto social brasileiro pode ser compreendido em quatro fases: período do extermínio/exclusão; período da segregação/institucionalização; período da integração; e período da inclusão, sendo este último vivenciado até o presente momento. Cada um destes períodos esteve intimamente ligado ao contexto histórico-social de como a PcD era/é vista (Navarro; Malavasi, 2023). Bueno, Bueno e Portilho (2023) representam estas fases de maneira visual, conforme a Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Representação visual das práticas de exclusão, segregação, integração e inclusão



Fonte: Bueno, Bueno e Portilho (2023, p. 6).

Com o avanço das concepções sobre a PcD, especialmente no que se refere aos modelos Social, de Direitos Humanos, das Capacidades, de Mercado, *Spectrum* de Deficiência e da Vida Independente, observa-se que os aspectos legais também foram sendo gradualmente influenciados. No entanto, conforme apontado por Pereira e Saraiva (2017), na prática, sua adoção plena ainda não se concretizou. Com o objetivo de compreender como se configuram atualmente os dispositivos legais que cerceiam às PcD, apresenta-se, a seguir, o tópico: Os aspectos legais e educacionais acerca da pessoa com deficiência.

2.2 Os aspectos legais e educacionais acerca da pessoa com deficiência

A seguir, será abordado os principais aspectos legais concernentes a PcD, assumindo que existem muito mais dispositivos legais dos que aqui foram

apresentados. No Quadro 2 é descrito brevemente e cronologicamente os principais tópicos que serão discutidos.

Quadro 2 – Principais dispositivos legais que cercearam as PcD ao decorrer da história

Ano	Dispositivo Legal
1325	<i>Da Praerogativa Regis</i> (Rodrigues; Maranhe, 2012).
1854	Decreto Imperial nº 1428 (Dupin; Silva, 2020).
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).
1971	Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental (ONU, 1971).
1975	Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (ONU, 1975).
1988	Constituição Federal de 1988 - Constituição Cidadã (Brasil, 1988).
1994	Declaração de Salamanca (Unesco, 1998).
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996).
2008	Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).
2012	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012).
2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).
2016	Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016, online).

Fonte: Autoria própria (2025).

Como supracitado, a *Da Praerogativa Regis* intitulada pelo Rei Eduardo II da Inglaterra em 1325, foi a primeira legislação acerca dos cuidados e bens da PcD (Rodrigues; Maranhe, 2012). Enquanto no Brasil, embora a Constituição de 1824 garantisse o direito à educação para PcD, somente em 1854 houve sua institucionalização, por meio do Decreto Imperial nº 1.428 (DUPIN; SILVA, 2020). Sendo que até a atualidade diversas foram, e são, as leis que permeiam o contexto da PcD.

O período após a Segunda Guerra Mundial foi decisivo para o avanço destas legislações, e por meio da criação da ONU em 1945, que visava impedir outras

guerras como a que o mundo acabara de vivenciar, promulgou-se em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos, esta declaração apresenta em seus artigos (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948, s.d.):

Art. 1º: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade (p. 1).

Art. 3º: Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal (p. 2).

Art. 5º: Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes (p. 2).

Art. 6º: Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento, em todos os lugares, da sua personalidade jurídica (p. 2).

Art. 7º: Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (p. 2).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, s.d.) embora não tratasse diretamente da PcD, garantiu que estas, enquanto seres humanos, avançassem nos seus direitos, proporcionando assim que outras legislações fossem formuladas para garantir sua presença social, como um ser humano de direito. Como destaca Valois (2023, p. 53) “tem-se que foi após a segunda guerra mundial que verdadeiramente e concretamente iniciou a tratativa digna à pessoa com deficiência, tendo em vista as consequências da guerra em lugares e em pessoas feridas”.

Como de fato ocorreu, em 1971 foi promulgada a Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental, “cujo documento foi o primeiro internacionalmente a tratar especificamente sobre as garantias e reconhecendo direitos das pessoas com deficiência intelectual” (Valois, 2023, p. 60). Esta declaração assegura que (ONU, 1971, s.d.):

Art. 1º: O deficiente mental deve gozar, no máximo grau possível, os mesmos direitos os demais seres humanos.

Art. 2º: O deficiente mental tem o direito à atenção médica e ao tratamento físico exigidos pelo seu caso, como também à educação, à capacitação profissional, à reabilitação e à orientação que lhe permitam desenvolver ao máximo suas aptidões e possibilidades.

Art. 3º: O deficiente mental tem direito à segurança econômica e a um nível de vida condigno. Tem direito, na medida de suas possibilidades, a exercer uma atividade produtiva ou alguma outra ocupação útil.

Art. 4º: Sempre que possível o deficiente mental deve residir com sua família, ou em um lar que substitua o seu, e participar das diferentes formas de vida da sociedade. O lar em que vive deve receber assistência. Se for necessário interná-lo em estabelecimento especializado, o ambiente e as condições de

vida nesse estabelecimento devem se assemelhar ao máximo aos da vida normal.

Observa-se que a Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental, apesar de representar um grande avanço para a comunidade deficiente, se destacando como um marco regulatório para a inclusão, traz subjacente ao seu texto uma concepção ainda excludente, como em seu Art. 1º, onde os direitos são garantidos até onde for possível, sendo que deveriam ser, de fato, equitativos. Seu Art. 4º apresenta, apesar de buscar melhores condições, o internamento em estabelecimentos especializados, o que remete ao vivenciado no período da exclusão (Rodrigues; Maranhe, 2012). Também se fazendo presentes visões assistencialistas e tutelares para com as PcD.

Avançando nestes marcos regulatórios, em 1975 é proclamada pela ONU a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, “englobando todas as deficiências e reafirmando os direitos humanos e liberdades fundamentais de tais pessoas” (Valois, 2023, p. 61). Esta declaração define a PcD como “aquele indivíduo que, devido a seus déficits físicos ou mentais, não está em pleno gozo da capacidade de satisfazer, por si mesmo, de forma total ou parcial, suas necessidades vitais e sociais, como faria um ser humano normal” (ONU, 1975, s.d.), avançando, principalmente, na proteção de todos os tipos de deficiências:

Os direitos proclamados nessa declaração são aplicáveis a todas as pessoas com deficiências, sem discriminação de idade, sexo, grupo étnico, nacionalidade, credo político ou religioso, nível sociocultural, estado de saúde ou qualquer outra situação que possa impedi-la de exercê-las, por si mesmas ou através de seus familiares (ONU, 1975, s.d.).

Pode-se dizer que esta declaração fomentou o debate acerca da PcD, buscando garantias de seus direitos. Outro ponto relevante acerca desta declaração, foi a mudança discursiva vivenciada, pois, o termo “pessoa portadora de deficiência” veio em substituição a termos taxativos, como aleijado, defeituoso, incapacitado, inválido, entre outros, porém, o que se observou foi que o termo portador, apesar de visar diminuir o estigma, acabou caindo em desuso, pois estudiosos sobre o tema apontavam que a pessoa não portava a deficiência, pois esta era uma característica sua (Paiva; Bendassolli, 2017). E mais recentemente, com a visão social da PcD,

pode-se entender o termo portador como equivocadamente perante a concepção de que a deficiência em si está na sociedade que não é preparada para receber a PcD, portanto, quem “porta” a deficiência é a sociedade e não o indivíduo com suas características.

Cabe destacar que na época em que a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência foi proclamada pela ONU, o Brasil vivenciava seu obscuro momento do Regime Militar (1964-1985), onde “muitas questões sociais eram silenciadas em prol da unicidade do governo” (Paiva; Bendassolli, 2017), portanto, observa-se que questões básicas como os direitos e conceitos acerca das PcD eram ainda, pouco desenvolvidas, e os poucos movimentos presentes eram enfraquecidos, como destaca Paiva e Bendassolli (2017, p. 422):

A primeira representação política no Brasil das pessoas com deficiência se deu por meio da Coalisão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, em 1979, e contava com representantes de diversos tipos de deficiência e doenças causadoras de deficiência. No entanto, a multiplicidade de reivindicações para cada deficiência não se mostrou efetiva para manter o grupo coeso, de modo que, para o amadurecimento do debate, o grupo optou por um arranjo político que privilegiasse a criação de federações representantes de cada tipo de deficiência. Esse arranjo permitiu um melhor debate acerca das questões básicas e conceituais que ainda eram pouco desenvolvidas à época.

Com o declínio do Regime Militar em 1985, cria-se no ano seguinte o CORDE, esta coordenadoria surge como uma das principais representações políticas de garantias as PcD na época da pré aprovação da Constituição Federal de 1988, e juntamente à Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, fomentam avanços nestas discussões, que estavam estagnadas no Brasil (Paiva; Bendassolli, 2017).

A promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988 (Brasil, 1988), trouxe consigo diversos dispositivos que garantiriam (ao menos em formato de leis) a igualdade entre PcD e as demais pessoas. Destacando já em seu preâmbulo tal intencionalidade, buscando “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (Brasil, 1988). O Art. 1º da Constituição Federal de 1988 apresenta como um dos fundamentos da República a dignidade da pessoa humana, enquanto no Art. 3º

destaca como objetivo da República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, s.d.). Observa-se como um grande avanço em relação aos períodos anteriores, onde as PcD tinham quase nenhuma representatividade legal.

Como supracitado, o Texto Constitucional tem como propósito assegurar os mesmos direitos ofertados a todas as pessoas, incluindo as PcD. E ao definir as competências dos entes federados, observa-se:

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

[...]

II - Cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

[...]

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

[...]

XIV - Proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1988, s.d., grifo nosso).

A Constituição Federal deixa claro que o estado, em todas as suas esferas, deve garantir condições para que as PcD alcancem seu pleno desenvolvimento, com autonomia e independência (Silva; Rocha, 2016). Sendo que “todas as previsões constitucionais quanto aos direitos das pessoas com deficiência foram regulamentadas através de lei, com o objetivo de garantir a efetividade de tais previsões” (Silva; Rocha, 2016, p. 10).

Tais regulamentações foram possíveis por meio dos mecanismos regulatórios presentes na Constituição Federal de 1988, à exemplo a Lei Federal nº 7.853/1989 (Política Nacional de Integração à Pessoa Portadora de Deficiência), Lei nº 8.112/1990 (Regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais), Lei nº 8.213/1991 (Planos de Benefícios da Previdência Social), Lei nº 8.742/1993 (Lei Orgânica de Assistência Social), Lei nº 9.394/1996 (LDB), Lei nº 10.098/2000 (Promoção da Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência), Lei nº 142/2013 (Aposentadoria da pessoa com deficiência) e a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ou seja, observa-se que a Constituição Federal abriu precedentes legais que se concretizaram em forma de leis

para a proteção e garantia de direitos de PcD, constituindo-se como uma das entidades mais modernas do mundo (Silva; Rocha, 2016).

Todo o esforço dos movimentos em defesa dos direitos humanos ocorrido nas décadas de 60 e 70 culminam na Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1998), este documento consolida todo o pensamento da época em busca de uma educação inclusiva. E com o recente ensejo da República Brasileira, esta declaração teve grande repercussão no cenário nacional, como destaca Silva e Rocha (2016, p. 13):

Com advento da Declaração de Salamanca em 1994, o Estado Brasileiro adotou como premissa básica a inclusão educacional. Nesse sentido, diversos entes federados adotaram políticas visando efetivar a inclusão educacional e este fato tem contribuído para um substancial ingresso das pessoas com deficiência na denominada rede regular de ensino, ainda que tais unidades escolares se encontrem cheias de barreiras arquitetônicas ou ambientais, culturais e atitudinais que limitam a efetiva inclusão educacional.

Esta declaração buscou proclamar que (Unesco, 1998, p. 2, grifo nosso):

- Cada criança tem **o direito fundamental à educação** e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e **necessidades de aprendizagem que lhe são próprias**;
- Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a **vasta diversidade** destas características e necessidades;
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem **ter acesso às escolas regulares**, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os **meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias**, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

No contexto da Declaração de Salamanca, pode-se compreender as necessidades educativas especiais como uma gama de situações que acarretam a necessidade de uma educação especial, tais como: crianças com deficiência, crianças com altas habilidades, crianças em situação de rua, crianças de populações distantes ou nômades, crianças marginalizadas, entre outros. Ou seja, as PcD são uma parcela

das que necessitam de uma educação especial, mas que devem, todas, serem atendidas de forma equitativa na escola, pois tal ambiente é dotado de potencial para isso (Passos, 2023).

A Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em junho de 1994, e responsável pela promulgação da Declaração de Salamanca (Unesco, 1998), ocorreu em um contexto marcado por uma reorganização econômica mundial: o avanço do neoliberalismo, que emergiu como resposta à crise do modelo econômico keynesiano baseado na Doutrina do Estado de Bem-estar Social (Wilhelm; Nogueira, 2012).

As reformas neoliberais se estruturam com a “intensificação das privatizações do patrimônio público, a precarização da força de trabalho, a redução dos gastos sociais e a supressão dos direitos sociais” (Wilhelm; Nogueira, 2012, p. 254), com o objetivo de promover o chamado “estado mínimo”. Neste cenário, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, criados após a II Guerra Mundial, tornaram-se organismos centrais na indução dessas reformas em países em desenvolvimento. Atualmente, ocupam um papel de grande visibilidade no cenário educacional global, função que anteriormente era predominantemente exercida pela Unesco (Moura, 2015).

Neste contexto, a influência do Banco Mundial sobre a organização educacional mundial repercute diretamente em declarações como a de Salamanca, pois, foi um dos organismos promotores da referida conferência (Moura, 2015). Tal influência é preocupante, pois tende a priorizar resultados quantitativos em detrimento da superação de modelos educacionais excludentes. Apesar de seus discursos variados, “ora buscando a formação mão de obra, ao combate à pobreza e ao controle demográfico, ora ao desenvolvimento humano e à sociedade do conhecimento” o Banco Mundial (Moura, 2015, p. 27), jamais tratou a educação como um direito, mas sim como um meio para promover reformas pautadas em critérios de rentabilidade econômica (Moura, 2015).

Dessa forma, ao tornar-se signatário da Declaração de Salamanca, o Brasil passou a alinhar suas políticas públicas aos princípios nela estabelecidos e, conseqüentemente, às prerrogativas — ainda que de forma velada — impostas por organismos como o Banco Mundial. Essas diretrizes estão intrinsecamente associadas às reformulações adotadas no campo da educação inclusiva (Moura, 2015).

Além dos compromissos quantitativos assumidos, o Brasil enfrenta outra situação preocupante, o caráter mistificador gerado pelos modelos educacionais advindos de países com realidades sociais profundamente distintas. Nesse sentido, Laplane (2004, p. 18) aponta,

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes.

Portanto, ao se analisar os objetivos da Declaração de Salamanca (Unesco, 1998), é fundamental considerar as circunstâncias em que foram formuladas, sobretudo os interesses e influências dos seus financiadores. Torna-se evidente que, ao aderir aos preceitos da referida Declaração, o Brasil passou a desenvolver políticas públicas que incorporam, ainda que de forma subjacente, as diretrizes de organismos como o Banco Mundial.

Um exemplo dessa premissa está na LDB, formulada em consonância aos preceitos da Declaração de Salamanca (Silva, 2011; Dupin; Silva, 2020). Destaca-se que o Capítulo V da LDB é inteiramente dedicado à Educação Especial, conferindo dispositivos que regulamentam os direitos básicos estabelecidos na Constituição Federal. Salienta-se, ainda, que essa legislação recebeu atualizações ao longo dos anos, apresentando atualmente a seguinte redação (BRASIL, 1996, s.d., grifo nosso).

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no *caput* deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o *caput* serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

De acordo com Dupin e Silva (2020), esta lei corrobora para homogeneizar o atendimento de PcD, além de criar dispositivos legais para sua fiscalização. Porém, cabe destacar que apesar do avanço evidenciado, ela possui limitações quanto ao trato da PcD, principalmente ao uso do termo “preferencialmente” destacado na citação acima, qual segundo Silva *et al.* (2023) possibilita que alunos com deficiência sejam matriculados em escolas especiais, limitando a universalização do processo de inclusão destes sujeitos. O que vai na contramão da atual visão acerca das PcD, a visão social de inclusão e equidade.

Após a promulgação da LDB, volta-se ao cenário internacional, com as discussões ocorridas em Guatemala, em 1999. Esta Convenção Interamericana teve

como princípio conduzir os países a se comprometer “a eliminar a discriminação, em todas suas formas e manifestações, contra as pessoas portadoras de deficiência” (Brasil, 2001). Esta declaração teve como avanço a definição de deficiência, porém em uma perspectiva que considerava o meio ambiente social e econômico:

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (Brasil, 2001, p. 2).

Neste ínterim, em 2008 um grupo de trabalho elabora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), que considerou em seu texto a reinterpretação da educação especial sob os novos olhares nacionais e internacionais, tal como a Declaração de Guatemala e a LDB. E tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Para além, esta política apresenta como avanço a definição e a ampliação do seu público de interesse, garantindo direitos à uma população maior e até então vulnerável, de acordo com a PNEEPEI, consideram-se (Brasil, 2008, p. 15, grifo nosso):

[...] **alunos com deficiência** àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com **transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com **altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado

em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Após pouco mais de uma década de vigência da PNEEPEI, observa-se que esta política possibilitou um maior acesso do PAEE à escola comum, ao se considerar a Educação Especial como uma modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular (Delevati, 2021). Porém, o texto da Política de 2008 apresenta algumas fragilidades, como a formação do professor para atuar na educação especial, Delevati (2021, p. 255) destaca que “a única diretriz proposta para a formação do professor é genérica e não avança no sentido de propor às entidades formadoras diretrizes mais claras para subsidiar a organização de seus cursos”. Destaca-se também, os eixos suprimidos da versão final do texto, que representavam temas polêmicos que não apresentaram consenso entre os atores envolvidos no Grupo de Trabalho, a exemplo da transformação do papel das instituições e escolas especiais, o fechamento de classes especiais e a não abertura de novas escolas especiais, bem como a transformação das existentes em centros de atendimento educacional especializado (Delevati, 2021).

Com a ampliação das deficiências englobadas na PNEEPEI, necessita-se de um avanço nas diretrizes específicas de cada uma destas deficiências, como por exemplo os TGD, do qual destaca-se o TEA. Acerca deste transtorno, em 2012 foi sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Esta lei apresenta em seu Art. 1º:

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.

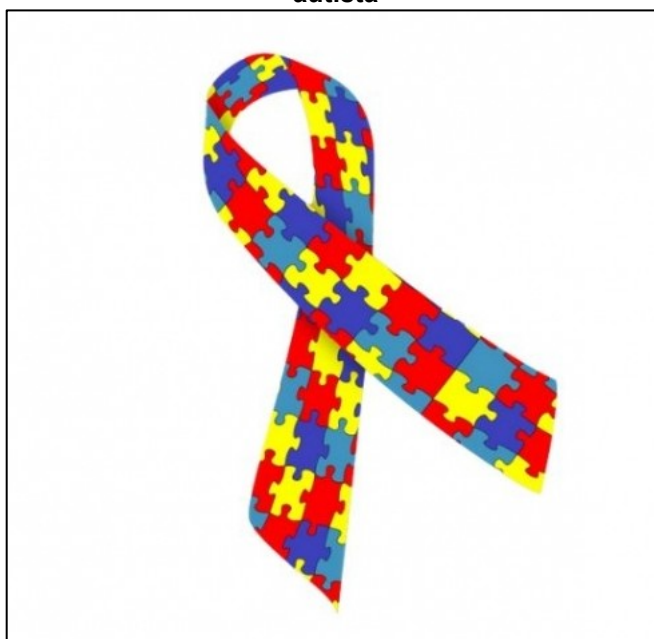
§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

§ 3º Os estabelecimentos públicos e privados referidos na Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, **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 (BRASIL, 2012, p. 1, grifo nosso).

Esta política emerge em meio ao avanço evidenciado por leis como a PNEEPEI, mas também em função das reivindicações dos familiares de pessoas com TEA, que fazendo uso dos avanços nos diagnósticos e nos tratamentos passam a ter maior acesso as informações sobre este transtorno (Molina; Francisco; Shimazaki, 2024). Esta lei também é conhecida como Lei Berenice Piana, pois Berenice “ficou conhecida por ser mãe de uma criança autista, tendo auxiliado na criação da legislação por meio de uma proposta apresentada à Comissão de Direitos Humanos do Senado” (Valente, 2017, p. 5).

O símbolo que representa este transtorno é a fita quebra-cabeça, representada na Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista



Fonte: Dicionário de Símbolos (2025).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA representa um avanço significativo ao, primeiro, definir o que é autismo e, segundo, afirmar que

o TEA se caracteriza como uma deficiência, garantindo, assim, os direitos já previstos para as demais deficiências. Embora esta política estabeleça direitos e responsabilidades, apresenta lacunas em seu texto, como por exemplo a não obrigatoriedade da presença de tutores para o atendimento especializado, levando a consequências como a ausência de equipes especializadas e multidisciplinares para estudantes com TEA e a não apropriação de conteúdos escolares de forma adequada (Molina; Francisco; Shimazaki, 2024), bem como, por ser uma legislação recente há carência formativa profissional para atuar diretamente com os alunos com TEA que estão adentrando aos ambientes escolares, ausência de material pedagógico específico e, principalmente, a pouca disseminação desta lei nas escolas (Sant'ana; Santos, 2015).

Apesar das lacunas apontadas por Sant'Ana e Santos (2015) e Molina, Francisco e Shimazaki (2024), a Lei 12.764 aponta algumas diretrizes para que a inclusão escolar aconteça com qualidade, sendo elas:

- 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;
- 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.

Em outras esferas da sociedade também se observa avanços com a promulgação desta lei, como por exemplo a implantação de um diagnóstico precoce em consultas de puericultura em postos de saúde, a criação de Centros de Tratamento Multidisciplinar para diagnóstico precoce, tratamento, capacitação e pesquisa acerca do TEA, capacitação de serviços públicos para o atendimento do público autista, entre outros (Sant'ana; Santos, 2015).

Concomitante ao desenvolvimento da Lei Berenice Piana, tramitava outro importante processo no Congresso Nacional, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que teve seu início em 2008, por meio da consulta à diversos setores da sociedade, como organizações, representantes do governo e especialistas em direitos humanos, até que em 2015 aprovou-se a Lei 13.146 conhecida como Estatuto da Pessoa com

Deficiência, entrando em vigor no ano seguinte (Brasil, 2015). Esta lei também consubstancia uma resposta do Governo brasileiro as obrigações por ele assumido na Convenção de Nova Iorque sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Viana, 2018). Apresentando em seu 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 (Brasil, 2015, p.1).

Outro aspecto relevante do Estatuto da Pessoa com Deficiência versa sobre a definição de deficiência apresentada em seu artigo segundo, sendo “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” (BRASIL, 2015). Destacando, também, que a avaliação da deficiência passa a ser de um ponto de vista biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, ou seja, indo de encontro a visão médica, atualmente em processo de superação.

A Lei 13.146 apresenta em seu escopo, a definição de importantes conceitos que cerceiam as PcD, tais como: acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva, barreiras (urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, de comunicação e informação, atitudinais e tecnológicas), comunicação, adaptações razoáveis, elemento de urbanização, mobiliário urbano, pessoa com mobilidade reduzida, residências inclusivas, moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, atendente pessoal, profissional de apoio escolar e acompanhante (Brasil, 2015). Ou seja, conceitos que até então estavam (ou deveriam estar) presentes no contexto da PcD, porém sem uma definição legal que desse suporte para sua efetivação. Cabe destacar que de acordo com Viana (2018), o conceito de desenho universal seja talvez uma das inovações mais significativas apresentadas na referida lei, pois inicia uma nova compreensão acerca da adaptabilidade, renunciando a lógica da adaptação e adotando a lógica da universalidade.

Em seu Art. 8º, a Lei 13.146 apresenta de forma clara quais são os deveres do Estado, da sociedade e família com a PcD, notando-se um avanço em comparação às leis anteriores e a própria história da PcD no Brasil e no mundo:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015).

Ou seja, nas três esferas (Governamental, Social e Familiar) deve-se garantir os direitos da PcD, principalmente aqueles com elevada carga histórica, como a garantia a sexualidade, visando “repelir os tempos em que pessoas com deficiência eram submetidas a tratamento degradante e esterilizações forçadas (estas especificamente mencionadas e vedadas)” (Viana, 2018, p. 88), ou a educação. Sendo que esta política apresenta um capítulo destinado unicamente as garantias educacionais, principalmente no que se refere a um ensino inclusivo em todos os níveis e modalidades.

Portanto, o Estatuto da Pessoa com Deficiência,

[...] traz importantes mandamentos na seara de políticas públicas voltadas para o atendimento das necessidades das pessoas com deficiência, refletindo deste modo a estrutura fundamental do texto convencional e concretizando, através de alterações ao direito interno, os compromissos dos quais o Brasil se tornou signatário no plano internacional (Viana, 2018, p. 93).

Outra importante lei é a nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe “sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino” (BRASIL, 2016, online). Acerca desta lei, Cantorani *et al.* (2020) analisaram a adequação de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), no caso, a mesma instituição objeto desta tese, quanto ao cumprimento da Lei 13.409/2016 (Brasil, 2016, online), constando que a instituição não apresenta condições adequadas para atender ao que está estabelecido na norma, em decorrência da não disponibilização de verbas federais para sua adequação, o que impacta na permanência de estudantes com deficiência.

3 A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O TEA é investigado por diversos teóricos em diferentes áreas do conhecimento, embora, possua uma centralidade nas áreas da medicina, psicologia e educação, buscando respostas às suas particularidades. É “necessário expor que ele [pessoa autista] tem direitos exclusivos devido ao sofrimento que existe na cognição, regulação emocional, dentre outras disfunções advindas da área médica” (Barbosa, 2018, p. 35), e por este motivo é que o sujeito com TEA possui direitos garantidos para além daqueles disponibilizados para a sociedade em geral.

Ao se analisar o autismo de um ponto de vista genético, pesquisas indicam uma relação entre variantes de alelos raros, que estão envolvidas na perda ou ganho de material genético associadas a uma maior disfunção cognitiva nestes sujeitos (CONCHA, 2024). Já em autistas com inteligência regular ou acima da média encontra-se correlações com alelos comuns, também encontrados na população em geral (Concha, 2024).

A vertente psicopedagógica que permeia a concepção da deficiência, e em específico o TEA, sofreu diferentes influências, em especial dos testes de inteligência, “relacionando o desenvolvimento da aprendizagem das pessoas com deficiência aos princípios psicológicos” (BARBOSA, 2018, p.36), como por exemplo, e supracitado, quando Piaget trabalhou em conjunto com Alfred Binet no desenvolvimento de estudos acerca dos aspectos cognitivos por meio dos testes clínicos (Nogueira; Leal, 2015).

Para que se consiga compreender como se deu todo este processo de influências de diferentes áreas para a construção da concepção acerca do sujeito autista, é necessário voltar-se para a origem deste transtorno. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DMS (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) cita o TEA como um transtorno mental há mais de 30 anos, em diferentes classificações e definições (Barbosa, 2018). Cabe destacar que:

[...] os ‘Transtornos mentais são definidos em relação a normas e valores culturais, sociais e familiares’ (APA, 2014, p.14), além do mais os estudos relacionados aos transtornos evoluem constantemente. A APA (2014) define o transtorno mental com objetivos clínicos, de saúde pública e de pesquisa (Barbosa, 2018, p.39).

O termo autismo foi cunhado em 1906 por Plouller, em seus estudos sobre a demência, porém o termo só foi disseminado em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que apresentou o autismo como um dos fatores fundamentais da esquizofrenia:

Bleuler tomou da teoria freudiana o termo autoerotismo e subtraiu Eros, indicando o autismo como efeito da dissociação e tentativa de adaptação ao processo patológico. Ele descreveu um tipo particular de pensamento — autístico ou derreísta, que não é guiado por objetivos, mas por afetos e desejos que aparecem de forma extrema na esquizofrenia e têm papel importante no caso de crianças autistas. Assim, os sintomas essenciais dos esquizofrênicos das crianças autistas podem ser englobados sob um comum denominador: uma ruptura das relações entre eles e o mundo exterior (Dias, 2015, p. 308).

Por meio destas concepções psiquiátricas no início da década de 90, é possível compreender as classificações médicas iniciais postas no DSM. Uma mudança nestas concepções ocorre com os estudos de dois médicos, Leo Kanner (1938), psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos; e Hans Asperger (1944), psiquiatra austríaco que atuava na Viena Nazista, ambos estudaram o mesmo fenômeno no mesmo tempo, porém em locais diferentes e sem comunicação entre um e outro, conferindo uma nova identidade nosográfica⁵ ao autismo – o autismo infantil precoce (Dias, 2015; Barbosa, 2018; PESQUISA FAPESP, 2018; Autismo e Realidade, 2019).

Em 1938 Kanner teve contato com o que viria a ser conhecido como o “caso 1” do autismo, um menino de 5 anos chamado Donald Triaplett, que reunia comportamentos considerados fora dos padrões para as crianças de mesma idade. Kanner então reuniu um grupo de 10 crianças com comportamentos semelhantes (letárgicos a estímulos externos, pouca interação social, relação inteligente com objetos específicos e memória acima da comum), publicando em 1943 um estudo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Neste estudo, Kanner cunha a condição das 11 crianças como ‘Transtorno Autístico do Contato Afetivo’. Embora associasse o distúrbio à esquizofrenia infantil, estabelecia diferenciações ao caracterizar o autismo por um quadro de apego excessivo à rotina, dificuldades de

⁵ De acordo com a Associação Nacional de Medicina do Trabalho, nosografia pode ser entendida como a atribuição de um nome a uma doença. (Associação Nacional de Medicina do Trabalho [ANAMT], 2021).

interação social, atitudes estereotipadas e ecolalia (Autismo e Realidade, 2019), além de indicar um contexto em que o:

[...] quadro cujo termo autista indica uma estrutura anormal da personalidade da criança e uma caracterização que sublinha o isolamento e a forte resistência em estabelecer contato afetivo-social. Ainda que o autismo como a esquizofrenia envolvam comprometimento no relacionamento interpessoal e estereotípias, para ele, o autista não estabelecia contato com a realidade desde o início da vida e não apresentava pensamentos fantasiosos, diferente da esquizofrenia infantil em que o rompimento com a realidade externa ocorreria depois do terceiro ano de vida (Dias, 2015, p. 308).

Já em 1944, Asperger estudou casos distintos daqueles abordados por Kanner. O psiquiatra austríaco foi pioneiro ao apontar a prevalência deste transtorno em meninos com um bom nível de inteligência e linguagem, para Asperger, o autista era “um tipo de criança peculiar e interessante que pode compensar suas deficiências por um alto nível de pensamento e experiência pessoal que podem levá-los a excepcionais êxitos na vida adulta” (Dias, 2015, p. 309). Contudo seu trabalho só ganhou a devida repercussão em 1976, quando foi citado nas pesquisas da psiquiatra inglesa Lorna Wing, tal restrição ocorreu, pois, as pesquisas de Asperger ficaram limitadas aos leitores alemães e holandeses, provavelmente em virtude da Segunda Guerra Mundial, sendo traduzido para o inglês apenas em 1991 (Dias, 2015).

Wing apresenta um papel central na compreensão do autismo enquanto um espectro, esta autora ao estudar e comparar ambas as teses de Kanner e Asperger, conclui que se tratava de casos extremos de uma mesma entidade, considerando “as duas descrições nosológicas pontas de extremidades que indicam o ponto mais grave e o mais leve de uma mesma patologia” (Dias, 2015, p. 309).

Wing indica que existem diferenças entre os relatos dos pioneiros. As crianças descritas por Asperger desenvolveram linguagem antes da idade escolar, tinham vocabulário amplo e razoável gramática, apesar de socialmente isolados tentativas de aproximação. Elas têm uma aparência estranha em contraste com a aparência viva e cativante das crianças de Kanner. Apresentam uma ‘originalidade de pensamento’ e seus interesses são canalizados para assuntos preferivelmente abstratos e de pouco uso prático (Dias, 2015, p. 310).

Neste contexto, observa-se a grande dificuldade dos estudiosos da época em realizar uma diferenciação entre o autismo e a esquizofrenia infantil, proporcionando

um intenso debate sobre o lugar do autismo e da Síndrome de Asperger no campo da psicopatologia, originando diferentes correntes teóricas sobre este transtorno, influenciando fortemente políticas de saúde e educação (Dias, 2015). Levando a distintas concepções sobre este transtorno, como se observa no Quadro 3.

Quadro 3 – Cronologia das pesquisas sobre Autismo

Cronologia	Pesquisas e Pesquisadores	Nomenclaturas
1944	Hans Asperger - Analisou crianças que apresentaram dificuldades de socialização diferentes dos citados por Leo Kanner, pois apresentavam rendimento superior.	Psicopatia Autística.
1947	Lauretta Bender - considerava o autismo uma forma precoce da esquizofrenia.	Esquizofrenia Infantil.
1948	Margaret Mahler - o relacionamento mãe-filho era a causa da doença.	Dois tipos de psicose infantil distintas: 1) psicose autística infantil ou síndrome autística (semelhante à de Kanner), a qual se caracteriza por um distúrbio no estágio autístico normal da primeira infância; e 2) psicose simbiótica infantil ou síndrome da psicose simbiótica.
1952	Associação Americana de Psiquiatria – publicou a 1ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico e Doenças Mentais DSM-I	Os sintomas de Autismo foram classificados como subgrupo da esquizofrenia infantil.
1968	Associação Americana de Psiquiatria – publicou a 2ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico e Doenças Mentais DSM-II	Autismo enquanto esquizofrenia de início na infância.
1975	Frances Tustin – seu pensamento é de que a criança ao nascer seria inserida em um contexto social criando condições para que vivesse a “ilusão de continuidade com a mãe” (simbiose).	Classificou o autismo em quatro tipos: 1) Autismo primário normal; 2) Autismo primário anormal; 3) Autismo secundário encapsulado, e 4) Autismo secundário regressivo.
1978	Michael Rutter – classificou o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo.	Definiu quatro critérios para definir o Autismo: 1) Atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; 2) Problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada; 3) Comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) Início antes dos 30 meses de idade.

1980	Elaboração do DSM-III – se deu a partir da definição de Rutter e as das crescentes pesquisas científicas. Tendo o Autismo, reconhecimento como uma condição específica.	Autismo entrou numa nova classe: Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).
1981	Lorna Wing – foi a idealizadora do conceito de autismo como um espectro. Indivíduos com autismo apresentariam déficits específicos em três áreas: imaginação, socialização e comunicação, o que ficou conhecido como “Tríade de Wing”.	Difundiu o termo Síndrome de Asperger.
1994	Novos critérios para o autismo e elaboração e equivalência do DSM-IV e da CID-10 .	Inclusão de casos mais leves de autismo, devido à entrada da Síndrome de Asperger no DSM. O autismo passa a ser considerado um Distúrbio Global do Desenvolvimento (TGD) ⁶ , junto com outras condições patológicas como Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outras especificações.
2013	DSM-V - Abriga todas as subcategorias do Autismo.	O autismo é alocado na categoria de Transtorno do Neurodesenvolvimento, e assumido como um espectro.
2022	Classificação Estatística Internacional e Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11).	Passou a adotar a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e houve a retirada da Síndrome de Rett.

Fonte: Adaptado de Dias (2015), Barbosa (2018) e Santoro (2023, p. 8).

Portanto, observa-se uma fusão entre o Autismo de Kanner e a Síndrome de Asperger, segundo o DSM-V houve a:

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos

⁶ A Organização Mundial de Saúde, por meio do CID-10, descreve o TGD como “grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicações e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2007, p.49).

específicos observados (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais [DSM], 2014, p. 42).

Ou seja, o termo espectro passa a considerar toda a heterogeneidade e a amplitude de variações que este transtorno apresenta, auxiliando na compreensão de que “apesar das importantes diferenças que existem entre diferentes pessoas, todas elas apresentam alterações, em maior ou menor grau, em uma série de aspectos ou ‘dimensões’ cuja afecção se produz sempre nos casos de transtorno” (Rivière, 2010, p. 241).

Atualmente o TEA se define por uma tríade de características, sendo: “1) déficits sociais e de comunicação e b) interesses fixados e comportamentos repetitivos” (Laplane, 2014, p. 231). Com um diagnóstico predominantemente clínico, faz uso de observações da interação social, relatos dos pais/responsáveis e de outros profissionais, bem como exames diagnósticos para eliminação de outros transtornos possíveis, sendo que a Associação Americana de Psicologia (*American Psychological Association* – APA) (2014, p. 13) afirma que:

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados.

Com base nos avanços diagnósticos, o DSM-V possibilita descrever, de maneira sucinta, a sintomatologia do TEA conforme sua intensidade, sendo: Nível I – Exige apoio; Nível II – Exige apoio substancial; e Nível III – Exige apoio muito substancial (DSM, 2014, p. 14). Porém, cabe destacar que apesar da unificação do termo pelo DSM-V, que “potencializa a descoberta de novos conhecimentos e não mais haveria diferenciações entre as pessoas que possuíssem o transtorno” (BARBOSA, 2018, p. 43) a diferenciação por “níveis de gravidade continuam separando os sujeitos. Tal diferenciação por vezes estigmatiza e rotula ainda mais as pessoas” (BARBOSA, 2018, p. 43). Observando que a classificação posta no DSM-V

perpetua por vezes uma visão médica acerca da PcD e, principalmente do TEA (Barbosa, 2018).

Existem outros modelos para além do DSM-V que podem auxiliar nesse processo diagnóstico, e que não subjugam práticas profissionais de outras áreas. Como destaca Vasques (2015, p. 113):

No campo da educação e educação especial é necessário problematizar a instância diagnóstica, não no sentido de oferecer uma ou outra teoria como salvação dos impasses educacionais que o encontro com tais crianças engendra, mas porque, sobretudo, o diagnóstico circula sem maiores questionamentos, sob a ótica imprecisa de um rótulo assumido como transparente.

Atualmente encontra-se instrumentos como a Classificação Internacional de Doenças (CID) em sua décima primeira edição e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), ambas originadas da OMS, que consideram o sujeito como um ser social (modelo biopsicossocial) e não apenas em sua patologia, tais instrumentos podem ser utilizadas de forma complementar, junto ao DSM (Barbosa, 2018).

Com a utilização de instrumentos como a CID e a CIF, a visão médica perpetuada passa a ser mitigada, pois o sujeito passa a ser visto a partir de suas potencialidades e funcionalidades, e não mais apenas por suas limitações, ocupando um lugar ativo em meio a sociedade. Indo ao encontro do que foi preconizado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009) onde “o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico e patológico e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social” (Caiado, 2009, p. 333).

A CIF inclui o sujeito com TEA a partir de suas funcionalidades, por meio do código b122:

Funções psicossociais globais: Funções mentais gerais, como elas se desenvolvem ao longo da vida, necessárias para compreender e integrar construtivamente as funções mentais que levam à formação das habilidades interpessoais necessárias para o estabelecimento de interações sociais recíprocas, tanto em termos de significado como de objetivo (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [CIF], 2008, p. 66).

Para o CID-11, o TEA é descrito por meio do código 6A02, como:

O transtorno do espectro do autismo é caracterizado por déficits persistentes na capacidade de iniciar e manter a interação social recíproca e a comunicação social, e por uma série de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis que são claramente atípicos ou excessivos para o indivíduo, idade e contexto sociocultural. O início do transtorno ocorre durante o período de desenvolvimento, tipicamente na primeira infância, mas os sintomas podem não se manifestar completamente até mais tarde, quando as demandas sociais excedem as capacidades limitadas. Os défices são suficientemente graves para causar prejuízos no funcionamento pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional ou noutras áreas importantes do funcionamento e são geralmente uma característica generalizada do funcionamento do indivíduo, observável em todos os contextos, embora possam variar de acordo com as condições sociais, educacionais ou outras. Contexto: Indivíduos ao longo do espectro exibem uma gama completa de funcionamento intelectual e habilidades linguísticas (Classificação Internacional de Doenças [CID], 2022, on-line, tradução nossa).

O CID ainda apresenta em seu documento uma série de requisitos para o diagnóstico do sujeito com TEA, que vão além da descrição clínica observada no DSM-V, tais como déficits persistentes no início e manutenção da comunicação social; compreensão, interesse ou respostas inadequadas às comunicações sociais; integração da linguagem falada com dicas não verbais; padrões persistentes de comportamento; falta de adaptabilidade a novas experiências, entre outros, que devem ser associados a outros qualificadores, como por exemplo os déficits de linguagem, como é expresso no Quadro 4, a seguir.

Cabe destacar que para além dos qualificadores trazidos por manuais como o DSM-V, CID e CIF, pesquisas recentes vêm desvelando outras características acerca dos sujeitos com TEA que merecem atenção, tal como a dificuldade em compreender o abstrato, ou seja, a imaginação (Williams; Wright, 2008; Barberini, 2016).

Quadro 4 – Códigos de Diagnóstico para Transtorno do Espectro do Autismo

	Com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional	Com linguagem funcional prejudicada	Com ausência completa ou quase completa de linguagem funcional
Sem transtorno do Desenvolvimento Intelectual	<p>6A02.0</p> <p>Todos os requisitos de definição para transtorno do espectro do autismo são atendidos, o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo estão pelo menos dentro da faixa média (aproximadamente maior que o percentil 2,3) e há apenas comprometimento leve ou nenhum comprometimento na capacidade do indivíduo de usar recursos funcionais, linguagem (falada ou sinalizada) para fins instrumentais, como expressar necessidades e desejos pessoais.</p>	<p>6A02.2</p> <p>Todos os requisitos de definição para transtorno do espectro do autismo são atendidos, o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo estão pelo menos dentro da faixa média (aproximadamente maior que o percentil 2,3) e há comprometimento acentuado na linguagem funcional (falada ou sinalizada) em relação a idade do indivíduo, sendo que o indivíduo não é capaz de usar mais do que palavras isoladas ou frases simples para fins instrumentais, como expressar necessidades e desejos pessoais.</p>	-
Com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual	<p>6A02.1</p> <p>Todos os requisitos de definição tanto para o transtorno do espectro do autismo quanto para o transtorno do desenvolvimento intelectual são atendidos e há apenas um prejuízo leve ou nenhum prejuízo na capacidade do indivíduo de usar a linguagem funcional (falada ou sinalizada) para fins instrumentais, como expressar necessidades e desejos pessoais.</p>	<p>6A02.3</p> <p>Todos os requisitos de definição tanto para o transtorno do espectro do autismo quanto para o transtorno do desenvolvimento intelectual são atendidos e há um comprometimento acentuado na linguagem funcional (falada ou sinalizada) em relação à idade do indivíduo, com o indivíduo não sendo capaz de usar mais do que palavras isoladas ou frases simples para instrumentos fins, como expressar necessidades e desejos pessoais.</p>	<p>6A02.5</p> <p>Todos os requisitos de definição tanto para o transtorno do espectro do autismo quanto para o transtorno do desenvolvimento intelectual são atendidos e há ausência completa, ou quase completa, de capacidade relativa à idade do indivíduo para usar a linguagem funcional (falada ou sinalizada) para fins instrumentais, como para expressar informações pessoais, necessidades e desejos.</p>

Fonte: CID (2022, on-line).

Apesar dos avanços relacionados à CID, esse documento apresenta limitações quando analisado no contexto das PcD. A CID “registra uma condição

anormal de saúde e suas causas, sem registrar o impacto destas condições na vida da pessoa ou paciente” (Di Nubila; Buchalla, 2008, p. 327). Por sua vez, a CIF constitui-se um instrumento mais complexo, buscando “oferecer um modelo para compreensão dos estados de saúde e de condições relacionadas, bem como de seus determinantes e efeitos” (Di Nubila; Buchalla, 2008, p. 327).

Correia (2012) indica uma limitação da CIF enquanto um documento que possa ser aplicado no campo educacional, ressaltando que as informações por ela produzidas são insuficientes para a elaboração de Programas Educativos Individuais (PEI), principalmente quando os professores não recebem formação substancial para tal uso, ou não a compreendem em sua completude. Assim,

A análise e interpretação dos resultados obtidos neste estudo leva-nos ainda a concluir que a CIF não é uma classificação favorável ao atendimento eficaz dos alunos com NEE. Assim sendo, pelo menos enquanto não existir investigação fidedigna que aconselhe o seu uso em educação, ela não deve ser usada nem para determinar a elegibilidade de um aluno para os serviços de educação especial, nem para orientar a elaboração de uma programação educacional. É por demais evidente, perante os resultados obtidos neste estudo, que a utilidade da CIF em educação é altamente duvidosa, talvez como afirma Kauffman (2007) “um erro grave, mesmo trágico” que, como observa Correia (2007, 2008), possa “vir a ameaçar o futuro dos alunos com NEE”. Mais, os resultados deste estudo confirmam a hipótese de que estaremos perante uma Classificação em que impera a subjectividade, dando lugar a situações em que, nuns casos, o aluno poderá ser elegível para serviços de educação especial e, noutros, não, subtraindo-se-lhe, assim, perspectivas de sucesso no que concerne à sua vida académica e socioemocional. Esta conclusão é por demais evidente neste estudo, uma vez que todas as equipas trataram um mesmo caso, cujas características, capacidades e necessidades eram as mesmas (Correia, 2012, p. 118).

No que tange a CIF no contexto brasileiro, Oliveira *et al.* (2021), em sua revisão sistemática, apontam que há uma escassez de pesquisas que investiguem a aplicação da CIF na Educação Inclusiva, “especialmente no que se refere à aproximação das possibilidades e dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência inseridos no contexto escolar” (p. 15). Destaca-se, ainda, que grande parte dos estudos identificados pelas autoras, é oriunda de outros países, o que evidencia que, no Brasil, o uso da CIF em ambientes escolares inclusivos ainda se encontra incipiente.

Observa-se um aperfeiçoamento no que diz respeito ao processo de diagnóstico dos sujeitos com TEA, passando de um aspecto clínico para uma visão biopsicossocial, que vem ao encontro dos avanços acerca da visão do lugar de PcD

e, em especial com TEA. Tal cenário caracteriza um aumento dos diagnósticos (de forma mais precisa) e conseqüentemente reflete-se no acesso deste grupo a determinados espaços em que antes não se faziam presentes, tais como o Ensino Superior (Olivati; Leite, 2019; Silva *et al.*, 2020). Neste aspecto, será aprofundado a seguir as discussões sobre o aumento dos diagnósticos do TEA.

3.1 Diagnósticos do TEA: aumento real ou ampliação dos critérios?

Considera-se que o aumento dos diagnósticos do TEA pode ser atribuído ao aperfeiçoamento e à ampliação dos critérios diagnósticos, bem como uma melhor compreensão por parte dos profissionais e da população em geral, e possivelmente, a um aumento real no número de casos (Concha, 2024; Miranda, 2025).

A ampliação dos critérios diagnósticos estabelecidos pelo DSM-5 também contribuiu para este crescimento, especialmente entre sujeitos que necessitam de níveis mais baixos de apoio. Contudo, ao se analisar os diagnósticos em adultos, observa-se uma maior complexidade em função da presença de transtornos psiquiátricos concomitantes, tais como esquizofrenia, transtorno de ansiedade, transtorno depressivo e deficiência intelectual (DUFOR *et al.*, 2024).

Ainda sobre o DSM-5, essa versão apresenta a fusão de diversos transtornos em um único continuum (Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação), passando a compor um espectro: o TEA (Almeida; Neves, 2020). Para Touati, Mercier e Tuil (2016) essa ampliação do DSM-5 pode causar uma maior imprecisão nos critérios diagnósticos, exigindo uma problematização mais aprofundada, uma vez que o aumento de diagnósticos impacta diretamente diversas áreas, que passam a lidar com uma demanda diversificada. Assim, políticas públicas mais eficazes são necessárias para atender às múltiplas necessidades dessa população (Miranda, 2025).

Como não há um marcador biológico específico para o diagnóstico do TEA, este se baseia em aspectos comportamentais, envolvendo duas áreas principais (Concha, 2024): 1) Deficiências na comunicação e interação social; e 2) Padrões de comportamento restritos, repetitivos e inflexíveis. Para a confirmação do diagnóstico, esses fatores devem impactar significativamente áreas como a social e a ocupacional, levando à deterioração clínica. Esses sinais podem ou não estar acompanhados de deficiência intelectual (Concha, 2024).

Concha (2024) destaca que o autismo constitui um continuum presente em toda a população, em maior ou menor grau, o que evidencia sua heterogeneidade e diversidade. Há sujeitos que apresentam comportamentos autistas, mas não se enquadram nos critérios para o diagnóstico de TEA, sendo classificados como autista estendido, personalidade autista ou autismo subliminar.

Outro aspecto que pode contribuir para o aumento nos diagnósticos do TEA são os diagnósticos secundários: sujeitos que procuram orientação clínica em decorrências de comorbidades como a depressão, e acabam descobrindo que esses quadros são, na verdade, sintomas do próprio autismo. Esse fenômeno é frequentemente observado em indivíduos com inteligência acima da média, que buscam compensar os fenótipos autísticos para se enquadrar em uma normalidade socialmente aceita, causando grande sofrimento cognitivo, o que leva a sintomas como a depressão (Concha, 2024).

A ampliação dos diagnósticos do TEA é uma tendência mundial. No País de Gales, por exemplo, observou-se um aumento significativo entre 2001 e 2016, principalmente entre adultos com mais de 35 anos e com maior prevalência entre mulheres. Esse crescimento tem sido associado a um reconhecimento mais amplo do espectro autista, à maior conscientização social, a mudanças nas práticas de investigação diagnóstica e à melhor disponibilidade de serviços, sobretudo para adultos (Underwood *et al.*, 2022).

Outro estudo, realizado em 2021, apontou um aumento de 787% nos registros de TEA na Inglaterra ao longo de 20 anos, com elevação na idade média dos diagnósticos para 12,3 anos para homens e 14,9 anos para mulheres (Russell *et al.*, 2021). Assim como em Underwood *et al.* (2022) esse aumento se deve à maior conscientização sobre o autismo (Russell *et al.*, 2021).

Essa tendência é observada também em países como a Suécia (Bostöm *et al.*, 2025), Polônia (Zakrocka *et al.*, 2025), Alemanha (Bachmann; Gerste; Hoffmann, 2018), Noruega (SURÉN *et al.*, 2012), Estados Unidos (Málaga *et al.*, 2019), Portugal (Thomaidis *et al.*, 2020) e Cazaquistão (Nukeshtayeva *et al.*, 2025), evidenciando uma tendência global. No contexto brasileiro, também se observa um crescimento expressivo nos diagnósticos, conforme apontam Almeida e Neves (2020), Girianelli *et al.* (2023) e Miranda (2025).

No entanto, ao se analisar a prevalência dos diagnósticos no Brasil, Almeida e Neves (2020) indicam ausência de dados consistentes, como os observados na

Europa e nos Estados Unidos, o que dificulta uma compressão mais precisa do contexto brasileiro. Esses autores também destacam a existência de um conflito epistemológico no país: o autismo ora é compreendido sob a perspectiva da deficiência, ora como transtorno mental (Almeida; Neves, 2020).

Os efeitos desse tensionamento podem ser observados nas políticas públicas, como demonstram Almeida e Neves (2020, p. 8):

No ano de 2013, o Ministério da Saúde/Brasil publicou duas cartilhas de assistência ao autismo, uma denominada “Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” (Brasil, 2013a) e outra chamada “Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde” (Brasil, 2013b). Esses dois documentos, lançados pelo mesmo órgão e no mesmo ano, mas de orientações distintas, parecem evidenciar que há um desacordo no que se denomina como atenção à pessoa autista. O primeiro, intitulado de Diretrizes, está inserido na Rede de Cuidados da Pessoa com Deficiência, para o qual o tratamento adequado é a reabilitação. O segundo, intitulado como a Linha de Cuidado, situa o autismo na atenção psicossocial no campo dos transtornos mentais e sugere que o atendimento aos autistas seja realizado na Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) do SUS.

O que se destaca na situação descrita acima, são os diferentes grupos que disputam espaços de poder nas deliberações de políticas públicas brasileiras voltadas ao autismo. Diante dessa tensão entre as concepções do TEA como deficiência ou como transtorno, se reforça a necessidade de problematizar e reconhecer o TEA como uma deficiência, considerando que o diagnóstico garante ao sujeito uma série de direitos assegurados pela legislação brasileira (Almeida; Neves, 2020).

A pesquisa de Girianelli *et al.* (2023) investigou os diagnósticos de 22.483 crianças atendidas pelos Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi) do SUS entre 2013 e 2019. O estudo indicou um aumento no número de diagnósticos, e apesar de não haver uma correlação significativa entre o nível socioeconômico da família e a idade do diagnóstico, os autores sinalizam que, em famílias de menor nível socioeconômico o diagnóstico tende a ser mais tardio. Além disso, os autores apontam que a idade média dos diagnósticos no Brasil é mais avançada que em outros países, sendo que diagnósticos precoces possibilitam intervenções mais adequadas e eficazes para atender às necessidades da criança.

Miranda (2025, p. 14599) apresenta um conjunto de desafios e limitações relacionados ao diagnóstico do TEA no Brasil.

1. Falta de profissionais especializados: Há escassez de terapeutas capacitados em muitas regiões do Brasil.
2. Disparidades regionais: O acesso aos serviços públicos é desigual, sendo mais limitado em áreas rurais, e nos estados do Norte e Nordeste, mesmo em áreas urbanas.
3. Longas filas de espera: Muitas famílias relatam dificuldades para obter diagnósticos precoces e acessar terapias no SUS.
4. Educação Inclusiva Mal Implementada com relatos de que a maioria das escolas estão preparadas para atender adequadamente alunos com TEA.
5. Falta de Integração entre Saúde, Educação e Assistência Social
6. Benefícios e Apoios Insuficientes.
7. Baixa Conscientização e Preconceito
8. Deficiências no Monitoramento e Avaliação das Políticas.
9. Dependência de Iniciativas Privadas.
10. Falta de Políticas Focadas na Vida Adulta.

Embora o Brasil tenha avançado significativamente na ampliação dos diagnósticos do TEA, é necessário ir além do diagnóstico em si, buscando estratégias que garantam a efetividade dos direitos dessa população de forma equitativa e sustentável.

3.2 O transtorno do espectro autista no ensino superior

No Brasil, o Censo da Educação é um importante mecanismo para se verificar o contexto educacional em nível nacional, porém ao se considerar as matrículas de PcD, observa-se que tais registros começaram a ser computados somente em 2009 no Resumo Técnico, e somente em 2013 aparecem nas sínteses estatísticas, dificultando assim a análise do acesso de PcD ao ensino regular.

Apesar disso, Bondezan, Góes e Soares (2022) indicam que as matrículas aumentaram de 2.173 em 2000 para 20.019 em 2009, e Morgado (2022) aponta que entre 2017 e 2019 houve um aumento de 27% destas matrículas. Tal fato pode estar associado a implementação de leis como a Lei n. 13.146 (Brasil, 2015) que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que garante medidas de equidade em processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos por IES, e a Lei n. 13.409 (Brasil, 2016) que garante a reserva de vagas para PcD em instituições federais de ensino superior.

Ao se estreitar este olhar para os sujeitos com TEA, Silva *et al.* (2020) indicam que em 2016 havia 546 estudantes declarados com este transtorno no ensino superior, chegando a 754 em 2018 (Olivati; Leite, 2019). Estes dados vêm ao encontro do que é evidenciado em pesquisas internacionais, que indicam um crescimento do número de estudantes declarados autistas em países como a Escócia e o Reino

Unido, cabendo destacar que estes valores podem ser uma estimativa inferior à quantidade real de estudantes com TEA, dado que, por uma série de motivos os estudantes optam por não relatar às universidades seu diagnóstico (Below; Spaeth; Horlin, 2021).

No que se refere às pesquisas sobre esses sujeitos no ensino superior, observa-se que elas ainda são incipientes, uma vez que a temática está majoritariamente vinculada à infância ou a abordagens de caráter assistencialista e da área da saúde, em detrimento da inclusão no ensino superior (Rodrigues, 2018), haja visto que de fato o acesso de sujeitos com TEA neste nível de ensino ainda é recente (Senkevics, 2021). Bondezan, Góes e Soares (2022, p. 376) concluem em sua pesquisa de revisão que:

Apesar dos avanços no processo de educação inclusiva no Ensino Superior, observou-se que ainda há muitas barreiras a serem superadas, desde o processo de inserção do aluno até sua conclusão na graduação. O processo vestibular pode ser mais acessível, o sistema de cotas pode ser ampliado. Nas aulas é urgente mudança na acessibilidade pedagógica, atitudinal, comunicacional e arquitetônica para o atendimento ao estudante com TEA.

De acordo com os relatórios do *The Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network – ADDM* (Wingate *et al.*, 2014), cerca de 46% da população autista dos Estados Unidos com idade de 8 anos apresenta habilidades intelectuais acima da média⁷, como uma memória superior, forte interesse em determinados assuntos; geralmente específicos, e foco em detalhes e pensamentos criativos (Below; Spaeth; Horlin, 2021), o que levou Pugliese e White (2014) a propor que uma parcela significativa de estudantes universitários estejam no espectro autista. Porém, a presença de tais habilidades não garante o sucesso no ambiente universitário, pois este transtorno pode apresentar grandes diferenças em mecanismos de socialização dos estudantes, ou até mesmo a ausência de habilidades acima da média, dado sua natureza espectral (Williams; Wright, 2008; Below; Spaeth; Horlin, 2021).

A realidade que se observa no ensino superior, é que mesmo o estudante autista possuindo certas habilidades acima da média, ele apresenta um risco elevado

⁷ O relatório mais recente do ADDM, com indicadores de 2020, destaca que entre as crianças investigadas e que dispunham de dados sobre a capacidade cognitiva, 38,6% apresentam habilidades cognitivas na faixa média ou superior (Maenner *et al.*, 2023).

de não atingir o seu pleno potencial ao adentrar em IES. É relatado na literatura que apenas 27% dos estudantes autistas tiveram suas necessidades sociais atendidas, e 40% indicaram que as necessidades acadêmicas foram acatadas, em contrapartida, mais de 50% apontam que não se sentem bem-sucedidos academicamente e estão insatisfeitos (Below; Spaeth; Horlin, 2021). Este cenário se traduz nos dados de que estudantes autistas possuem apenas 40% de probabilidade de concluir um curso de nível superior, cerca de 12% a menos que a população de estudantes em geral (Below; Spaeth; Horlin, 2021).

Os motivos que levam os estudantes autistas a vivenciarem este cenário no ensino superior são diversos, complexos e por vezes interligados. Porém, um dos fatores primordiais está na dificuldade destes estudantes informarem as universidades sobre sua condição, seja por motivos inerente a si, por receio de discriminações, intimidações ou estigmas relacionados ao transtorno, ou por falta de acesso ou inexistência de Órgãos Específicos no Ambiente Universitário (BELOW; SPAETH; HORLIN, 2021).

Neste contexto, cabe destacar que no Brasil foi promulgada em 2016 a Lei n. 13.409 (Brasil, 2016) que tem por objetivo assegurar a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnico de nível médio e superior em instituições federais de ensino. Esta lei apresenta em seu Art. 3º:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2016, s/d).

Nota-se que a problemática não versa mais sobre o acesso, e sim, sobre a qualidade pós ingresso nas IES. Neste sentido, Cantorani *et al.* (2020) fazem uma análise de como uma Instituição Federal de Ensino Superior se adequou a tal legislação. Os autores apontam que, apesar de desde 2008 haver uma política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, regulamentada pelo Decreto n. 186/2008, e a partir de 2013 o INEP introduzir um novo instrumento de avaliação

da acessibilidade em IES, foi por meio da Lei n.13.409 de 2016 que a inclusão de fato ganhou mais materialidade.

Neste cenário, Cantorani *et al.* (2020, p. 12), expõem por meio das entrevistas realizadas com os gestores da IES, que:

Não obstante, conforme retratado pelo E1 (2018), é incongruente o governo federal criar leis e não dar às IFEs condições de as cumprir. Em continuidade ao seu pensamento, o referido entrevistado inferiu que o orçamento das IFEs para investimento, nos últimos anos, foi reduzido para valores ínfimos. Relatou ainda que as condições prévias para o cumprimento da lei, em diferentes medidas, eram no máximo incipientes e a contratação de novo pessoal para atender às demandas impostas é vedada, além de que nas poucas brechas existentes na lei, quando possível, o ônus da contratação cabe às universidades que convivem com orçamentos reduzidos.

Dentro das possibilidades orçamentárias destacadas e do contexto em construção, os gestores entrevistados por Cantorani *et al.* (2020, p. 16) também apontaram medidas que visaram minimizar a ausência do governo federal na efetivação desta lei, sendo:

[...] parceria com instituições especialistas na área médica, como ortopedia, otorrinolaringologia, psiquiatria e oftalmologia; a criação no sistema acadêmico de um relatório de PcDs, contendo a descrição dos tipos de deficiência e a necessidade ou não de acompanhamento; inclusão de simbologia internacional para identificação de deficiência no diário de classe do professor, alertando com antecedência o docente sobre o estudante e sua deficiência; contratação de cuidadores para atender os estudantes com restrições físicas severas, diretamente do custeio do campus; criação do monitor acompanhante — estudante contratado via bolsa da universidade para acompanhar o aluno com deficiência; e a proposta de criação de um programa de capacitação continuada de docente que contemple a atuação dos docentes no que se refere a esse público.

Tais atitudes, longe de findar a problemática, vem ao encontro dos receios vivenciados por estudantes com TEA (Below; Spaeth; Horlin, 2021; Cantorani *et al.*, 2020). Porém, a conclusão acerca do estudo de Cantorani *et al.* (2020) é de que a instituição investigada, assim como muitas outras no Brasil, não possuem condições adequadas de receber os alunos que estão adentrando neste ambiente por meio da Lei 13.409 de 2016, e “o que se deveria constituir em garantia de inclusão, de forma perversa, pode estar criando um cenário de percepção de exclusão, ao gerar um ambiente em que se evidencie a diferença” (p. 18).

Um aspecto que fica evidente na pesquisa de Cantorani *et al.* (2020), e que é reforçado por Below, Spaeth e Horlin (2021), é que a ausência, ou insuficiência, de programas de formação para docentes e servidores em IES pode gerar uma instabilidade na permanência de estudantes com TEA, pois, mesmo as adaptações necessárias sendo concedidas, podem ser demasiadamente genéricas, ou não responder de forma integral às necessidades sensoriais, sociais, acadêmicas ou psiquiátricas destes sujeitos. Ao passo que docentes e servidores possuem um enorme poder de impactar as experiências universitárias de estudantes autistas (Below; Spaeth; Horlin, 2021), fato corroborado por Jansen *et al.* (2018) ao expor que estudantes autistas percebem a não aceitação ou falta de conhecimento de suas dificuldades por parte dos docentes e colegas.

Com base no cenário evidenciado, ao se observar o acesso de sujeitos autistas no ensino superior e as dificuldades enfrentadas, não somente neste nível de ensino, mas ao decorrer de toda sua vida educacional, a seguir, apresenta-se o referencial teórico que guiará as investigações e discussões nesta pesquisa.

4 A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

Este capítulo tem como objetivo transitar pela teoria epistemológica de Jean Piaget, buscando compreendê-la para analisar como se correlaciona com o objeto de pesquisa — sujeitos com TEA — investigado nesta tese.

A seção está organizada da seguinte forma: inicia-se com um breve histórico da vivência de Jean Piaget e os caminhos que os levaram a construção da Epistemologia Genética; em seguida, apresenta-se uma caracterização do sujeito psicológico frente ao sujeito epistêmico; posteriormente, discutem-se os conceitos de decalagens; por fim, aborda-se “O Universo não Representado” (Estádio Sensório Motor), a “Representação, Linguagem e Socialização” (Estádio Pré-operatório), o “Universo Concreto” (primeiro e segundo subestádio das Operações Concretas) e o “Universo Formal” (Estádio das Operações Formais) (Piaget, 2012).

4.1 Uma breve cronologia sobre Jean Piaget

Jean William Fritz Piaget teve sua história no campo da pesquisa iniciada prematuramente, ao publicar aos 11 anos de idade seu primeiro artigo em uma revista de história natural, onde compartilhou suas observações acerca de um pardal albino. Filho de um professor e de uma devota religiosa, Jean Piaget nasceu em 9 de agosto de 1896, formou-se em Ciências Naturais aos 19 anos e logo em seguida em Filosofia. Ainda assim, mantendo seu gosto por leituras paralelas estudava temas como Psicologia, Filosofia e Religião (Teles, 2014; Nogueira; Leal, 2015).

No início do seu percurso profissional, Piaget teve contato com a Psicologia Experimental no laboratório de Lipps e na clínica psiquiátrica de Bleuler, estabelecendo relações com seus estudos acerca da Epistemologia. Aos 22 anos defendeu sua tese de doutorado na área da Biologia, momento, em que teve contato com a Teoria da Evolução de Charles Darwin. Um ano depois, Piaget passou a residir em Zurique, onde atuou como psicólogo clínico e experimental, tendo contato com a Psicologia Analítica de Carl Jung. No ano seguinte, aos 23 anos, mudou-se para França com o objetivo de se aperfeiçoar em Lógica, Psicopatologia, Epistemologia e Filosofia da Ciência, período em que se apropriou da técnica de entrevista clínica (técnica de acompanhamento do fluxo do pensamento) (Nogueira; Leal, 2015).

Nesse período, Piaget iniciou estudos ao lado de Alfred Binet (precursor do teste de Quociente de Inteligência – QI) e, embora seguindo caminhos distintos, foi influenciado em certa medida por este pesquisador. Sobre esse fato, Smith (1994) aponta que Piaget centrava seus interesses no desenvolvimento do conhecimento em uma perspectiva epistemológica, enquanto Binet mantinha seus interesses psicológicos na avaliação e medição da inteligência com base em testes relacionados à idade. Isso fica evidente ao se observar que Binet esteve à frente de um projeto do governo europeu no início do Séc. XX, que visava formar classes homogêneas conforme o desenvolvimento da inteligência das crianças com base em sua idade cronológica (Rodrigues; Maranhe, 2012).

De acordo com Goulart (1987, p. 124), Piaget acreditava que uma diversidade literária era fundamental para a aquisição do conhecimento, sendo que:

De 1914 a 1918, Piaget leu Kant, Spencer, Comte, Fouillée, Guyau, Lachelier, Boutroux, Lalande, Durkheim, Tarde, Le Dantec, James, Ribot, Janet, etc. Dessa variedade de leituras e das suas preocupações científicas e metafísicas surgiria, em 1916, um romance filosófico – *La mission de l'idée* – e, em 1918, *Recherche*, trabalho nos quais 'se refletem as preocupações ao mesmo tempo científicas e metafísicas, intelectuais e sentimentais do jovem em face dos problemas de sua época: ciência e fé, paz e guerra, cristianismo tradicional e socialismo nascente'.

Esses estudos culminaram em uma série de artigos sobre o desenvolvimento infantil e a inteligência. Essa produção chamou a atenção de Édouard Claparède, diretor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, na cidade de Genebra, ao qual Piaget passou a integrar a convite do próprio diretor. Neste mesmo instituto, Jean Piaget conhece sua futura esposa, Valentine Châtenay, com quem se casa e tem três filhos.

Este contexto pessoal da vida de Piaget pode ser considerado um marco decisivo na estruturação da sua teoria epistemológica, haja vista que parte dos primeiros testes clínicos foi aplicada em seus próprios filhos, o que proporcionou dados valiosos para compor suas pesquisas e teorias (Teles, 2014; Nogueira; Leal, 2015), levando a interpretações singulares sobre a gênese do desenvolvimento cognitivo, como as que se descrevem a seguir.

4.2 A resistência à generalização dos estádios

A questão da resistência às generalizações dos estádios é apresentada por Piaget (1983) sob a forma de decalagens. De acordo com Maraschin, Bolzan e Becker (1994) Piaget introduz as primeiras referências sobre decalagem em seu livro “A construção do real na criança” (Piaget, 1970). Nesta obra, o termo *décolage* aparece traduzido como “defasagem”, porém, será adotado nesta tese como “decalagem”.

Piaget exemplifica o conceito da lei das decalagens com o seguinte experimento,⁸

Com 1;1(24), Lucienne me vê colocar um anel em minha mão e a mão debaixo de A [manta]; em seguida, depois que Lucienne a encontrou, debaixo de B [lençol]: a prova teve êxito.

Mas com uma boina as coisas se complicam. Coloco meu relógio na boina e a boina debaixo de um travesseiro A (à direita): Lucienne levanta o travesseiro, pega a boina e tira dela o relógio. Depois, coloco a boina, outra vez com o relógio, debaixo de uma almofada B, à esquerda: Lucienne a procura em B, mas como está escondida muito no fundo para que a encontre de imediato, volta-se para A.

Então, repetindo duas, levanto a B até que Lucienne veja a boina, depois, não encontrando logo em seguida, volta-se para A! Até procura durante mais tempo em A do que em B, depois de ter, portanto, visto o próprio objeto em B! (Piaget, 1970, p. 91).

De acordo com o experimento, Piaget define a lei das decalagens como aquela em que “quando uma operação passa de um plano de consciência ou de ação para outro, tem de ser reaprendida nesse novo plano” (Piaget, 1970, p. 91). Neste sentido, conforme a experimentação apresentada por Piaget, o plano de percepção direta precisa ser reconstruído quando o objeto passa de deslocamentos visíveis para deslocamentos invisíveis, observando-se que a criança volta a apresentar as mesmas dificuldades que já havia superado no plano da percepção direta (Piaget, 1970).

Piaget diferencia duas formas de decalagens, sendo a decalagem em extensão (horizontal) e a decalagem em compreensão (vertical) (Maraschin; Bolzan; Becker, 1994). As decalagens horizontais referem-se a uma mesma operação aplicada a conteúdos diferentes, como por exemplo:

⁸ Nesta citação, o seguimento “1;1(24)” refere-se à: 1 ano, 1 mês e 24 dias. Idade de Lucienne no momento do experimento.

No domínio das operações concretas, por exemplo, uma criança poderá organizar aos 7-8 anos séries de quantidades de matéria, dos comprimentos, etc.; ela saberá classificá-las, contá-las, medi-las, etc.; ela conseguirá mesmo atingir noções de conservação relativa a esses mesmos conteúdos. Mas será incapaz de todas essas operações no domínio do peso, enquanto dois anos mais tarde em média, ela saberá generalizá-las aplicando-as a esse novo conteúdo (Piaget, 1983, p. 237)

Este exemplo descrito por Piaget destaca um processo de decalagem no qual as operações são as mesmas, porém aplicadas a domínios diferentes, tratando-se de uma decalagem no interior de um mesmo período: o das operações concretas.

O processo de decalagem descrito no exemplo acima coincide com os dois subperíodos principais que compõem o estágio das operações concretas (entre 7-8 anos e 9-10 anos). No primeiro subestádio das operações concretas ocorre o processo de fechamento do sistema e da transitividade, que possibilita diversos avanços na estrutura cognitiva do sujeito, entre eles a noção de conservação, embora ainda com limitações (Piaget, 2012). No segundo subestádio das operações concretas ocorre um avanço das estruturas cognitivas que leva à conservação do peso, o que explica o processo de decalagem exemplificado anteriormente (Piaget, 2012).

A decalagem vertical ocorre quando se tem uma reconstrução de uma estrutura por meio de outras operações, como por exemplo:

O bebê atinge, por volta do fim do período sensório-motor, ao que poderíamos chamar com H. Poincaré um “grupo de deslocamentos”: ele saberá se orientar em seu apartamento com desvios e retornos, etc. Mas esse “grupo” é unicamente prático e absolutamente representativo. Quando, alguns anos mais tarde, tratar-se-á de representar (o próprio bebê) esses mesmos deslocamentos, quer dizer imaginá-los, ou interiorizá-los, em operação, encontraremos etapas análogas de formação, mas dessa vez sobre um outro plano, sobre o da representação (Piaget, 1983, p. 237).

O processo de decalagem vertical exemplifica-se, inicialmente, nas ações do estágio sensório motor, com as noções de orientação no espaço. Quando esse mesmo processo é requerido alguns anos mais tarde, em um nível em que o espaço passa a ser imaginado ou internalizado, ele já se caracteriza com uma operação do estágio operatório concreto. No primeiro caso, as estruturas utilizadas pelo bebê são de ordem prática e representativa, ou seja, ações elementares e pouco elaboradas. Já no segundo, ao ser solicitado a representar novamente esses deslocamentos, a

criança recorre a estruturas mais complexas para reconstruí-los, como, por exemplo, a transitividade.

Por meio das decalagens (horizontais e verticais) é possível perceber a resistência à generalização dos estádios, conforme previsto por Piaget (Piaget, 1983), seja pela impossibilidade de aplicar uma mesma operação a conteúdos situados em planos diferentes, seja pela necessidade da reconstrução de estruturas em estádios diferentes.

4.3 O sujeito epistemológico e o sujeito psicológico: Caminhando do ideal ao real

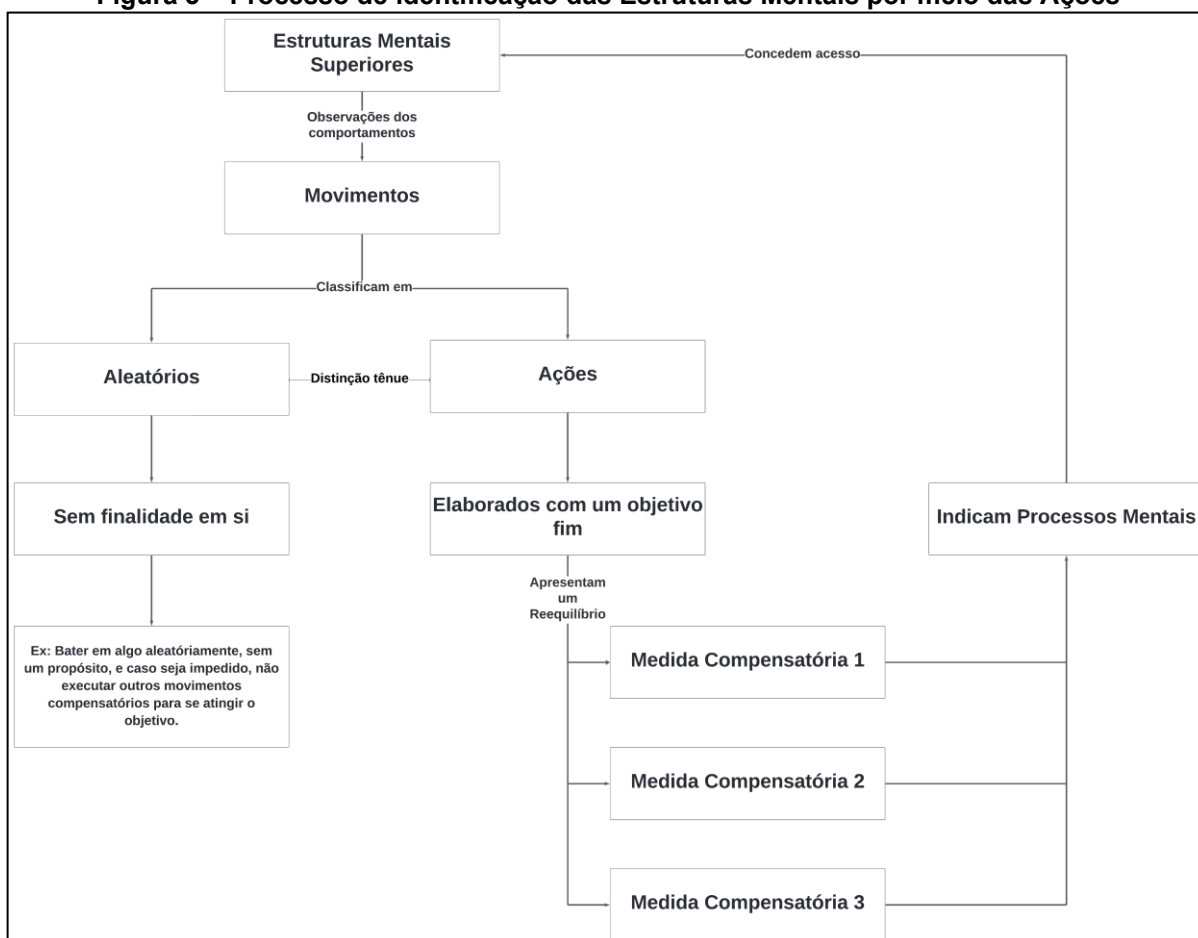
É necessário neste contexto, estabelecer relações para a compreensão do que é para Piaget um sujeito epistêmico, e, nas pesquisas que envolvem sua teoria o que se caracteriza enquanto um sujeito psicológico.

Pode-se compreender o sujeito epistêmico como:

[...] um sujeito ideal, universal, que não corresponde a ninguém em particular, embora sintetize as possibilidades de cada uma das pessoas e de todas as pessoas ao mesmo tempo. O sujeito epistêmico de Piaget compara-se ao sujeito da Biologia ou da Medicina. (Ramoschi-Chiarottino, 1988, p. 4).

Piaget idealiza esse sujeito universal como uma matriz explicativa do funcionamento cognitivo, permitindo-lhe observar de maneira precisa seu objeto de estudo – as estruturas mentais superiores –, por meio de conjuntos de comportamentos, evidenciando os “mecanismos subjacentes à construção daquelas estruturas, detalhando os processos de equilíbrio e elegendo a *majoração* como o mecanismo por excelência do funcionamento psicológico da inteligência humana” (Chakur, 2005, p. 292, grifo da autora). Como é exemplificado na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Processo de identificação das Estruturas Mentais por meio das Ações



Nota: Informações organizadas pelo autor

Fonte: Marçal (2009).

Tal estrutura se torna mais compreensível conforme o exemplo de Marçal (2009, p. 24):

[...] se a criança executa movimentos de braço para sacolejar um chocalho e o observador segura o brinquedo, no intuito de inserir uma modificação no meio, todo esforço da criança feito para voltar a balançar o objeto são medidas compensatórias para preencher a lacuna momentânea gerada pela alteração do meio e, assim, voltar à ação que executava.

Para Piaget, portanto, as ações permitem um acesso às estruturas mentais superiores presentes no sujeito. Pois, do ponto de vista epistemológico genético, o conhecimento é mais do que “copiar o real, mas agir sobre ele e em o transformar” (Piaget, 1973, p. 15), sendo assim, pode-se compreender que o conhecimento é obtido por ações realizadas por um sujeito epistêmico no meio real.

O conhecimento fundamenta-se em duas noções básicas, a gênese e a estrutura. A estrutura refere-se à forma de funcionamento do pensamento, que é

invariante e compreende caracteres de totalidade, transformação e auto regulação (equilíbrio). As primeiras estruturas presentes no sujeito são inatas ao ser humano, manifestando-se logo após o nascimento como reflexos, isto é, aquelas relacionadas à sobrevivência, como, por exemplo, o reflexo de sucção para mamar (alimentação) (Chakur, 1983).

Em decorrência do uso/exercício destas estruturas inatas (hereditárias) o sujeito tende a coordenar suas ações visando outros objetivos além daqueles relacionados à sobrevivência, como exemplificado por Marçal (2009, p. 24). Estas ações coordenadas levam a estruturas cada vez mais complexas, tais como as sensório-motoras e operatórias (concretas e formais) (Chakur, 1983).

Esse processo de construção das estruturas é o que possibilita ao sujeito o desenvolvimento do conhecimento. O conhecimento possui como unidade estrutural o esquema de assimilação, formado a partir de duas funções: a assimilação e a acomodação (Chakur, 1983). No esquema de assimilação o que importa é o que há de comum, ou generalizável a uma variedade de atos ou ações, como exemplificado no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Ação como condição necessária ao conhecimento

Elementos			O que torna a ação uma condição necessária ao conhecimento?	O que há de universal em todas as ações
	Tipo (<i>type</i>)	Ocorrência (<i>token</i>)		
Exemplo baseado na Filosofia da Linguagem	Letra: A	Formas de representação de A em palavras diversas		
Condição necessária para o conhecimento	Esquemas de Ação: Agitar	Ações singulares que levam a agitar diferentes objetos	Os aspectos universais de uma ação	Estruturas de ações que permitem a relação entre objetos

Fonte: Marcondes (2020, p. 52) adaptado de Marçal (2009).

Sobre esta condição necessária ao conhecimento, Marcondes (2020, p. 52) discorre que:

Os elementos (tipo e ocorrência) podem ser inicialmente exemplificados por meio da Filosofia da Linguagem, aonde o tipo refere-se ao tipo de letra “a”, e a ocorrência são as diferentes formas como esta letra “a” aparece, por exemplo, neste texto. No contexto das ações pode-se compreender o tipo como os esquemas de ação desempenhados por um determinado sujeito epistêmico, como agitar, esfregar, balançar entre outros, ou seja, ações

universais que podem apresentar diferentes finalidades. As ocorrências, podem ser caracterizadas como as ações às quais estes esquemas de ação se destinam, como por exemplo a ação de agitar (um chocalho, um papel, um brinquedo, próprio braço, entre outros).

Ao coordenar ações (ato que leva ao avanço das estruturas sensório-motoras e operatórias) em decorrência de novos eventos - por exemplo, quando a criança imprime força para puxar para si o chocalho preso à mão de um adulto, ou ao se deparar com um novo conteúdo escolar -, o sujeito é conduzido a assimilar esse evento às estruturas já existentes. Com isso, torna-se necessário que ocorra uma acomodação do evento. Esse processo leva ao desenvolvimento de novas estruturas para atender as exigências do ambiente, sendo, portanto, um processo cíclico e constante. Dessa forma, "as estruturas cognitivas estão em constante mudança, enquanto o seu funcionamento (por assimilação e acomodação) é invariante" (Chakur, 1983, p. 52).

O processo de desenvolvimento das estruturas do sujeito encontra-se, portanto, em sua própria forma de funcionamento, que busca um equilíbrio entre o ambiente e as estruturas por meio de assimilação e acomodação. Este processo está presente em todas as etapas do desenvolvimento cognitivo, como aponta Chakur (1983, p. 52-53, grifos da autora).

Ao nível das ações sensório-motoras (período sensório-motor), o sujeito assimila (incorpora), simplesmente, novos dados da realidade às estruturas presentes (reflexas, no caso); estes dados não estão, evidentemente, previsto na programação orgânica; com o exercício, as ações tendem a repetir-se (*assimilação reprodutora*), formando um *esquema* – unidade estrutural da conduta cognitiva. Posteriormente, este esquema generaliza-se, na medida em que as ações iniciais vão sendo aplicadas a novas situações. Por um jogo de *assimilações recíprocas*, estas ações se coordenam entre si: o sujeito assimilará, por exemplo, um mesmo objeto a dois esquemas simultaneamente; ou utilizará diferentes esquemas de assimilação como meios de atingir um objetivo qualquer.

Desse modo, o sujeito, aos poucos, "compensa" as perturbações ou obstáculos que o meio oferece e as compensações (regulações) vão, cada vez mais, distanciando-se da fonte hereditariamente programada. As compensações passam a ser virtuais, imaginadas; tomam-se regulações antecipadas das possíveis transformações que o sujeito impõe aos objetos a conhecer. São compensações não reais, mas que se apresentam sob forma de representações simbólicas. As ações neste nível (pré-operatório) são, então, interiorizadas, executadas mentalmente. Na medida em que se tomam *reversíveis*, isto é, pensadas tanto de modo *direto* como *inverso*, constituem-se em *operações* (período operatório concreto). Em etapa posterior, as operações libertam-se da duração do contexto psicológico (presente, individual, limitado e possível concretamente) e chegam a esse aspecto extemporâneo, em que o conhecimento ultrapassa o real e inscreve-se no

possível, relacionando o possível ao necessário (dedução lógica), sem a mediação do concreto. O sujeito atinge, então, o período operatório formal.

Esse processo de equilíbrio desenvolvido em cada um dos estádios do desenvolvimento cognitivo, não é estático, pelo contrário, alcançar esse equilíbrio é necessário para que se atinjam formas cada vez mais equilibradas, o que Piaget denominou de equilíbrio majorante (Chakur, 1983).

Este processo, para que se atinja o conhecimento do ponto de vista do sujeito epistêmico, é compreendido apenas no aspecto cognitivo. Contudo ao se considerar o conhecimento efetivo/real, deve-se levar em conta também outros aspectos que se constroem paralelamente à estrutura supracitada (Figura 3), tais como aspectos afetivos, de valores e motivacionais (Marçal, 2009).

Para Piaget, o que torna a ação uma condição necessária para o conhecimento baseia-se nos aspectos universais que estas ações representam. Em outras palavras, os esquemas de ação podem atuar em diferentes finalidades por serem universais, característica que os define como ações e não movimentos aleatórios. Considerando-se que, na Epistemologia Genética, o conhecimento ocorre pela relação do sujeito com o objeto, esquemas de ações universais que atuam sobre o meio são fundamentais (Marçal, 2009).

Esses esquemas de ação têm sua origem na base biológica, isto é, no período sensório-motor, pois nesse estágio são os únicos mecanismos que os sujeitos (bebês) possuem para se comunicar e estabelecer uma relação com os objetos do ambiente, dando origem, assim, a importantes estruturas como adaptação, acomodação, assimilação e equilíbrio (Marçal, 2009). Esses esquemas tornam-se progressivamente mais complexos à medida que o sujeito epistêmico se desenvolve, visto que este “possui uma máquina biológica que irá amadurecer em contato com o meio ambiente, servindo como base sobre a qual todas as aprendizagens serão construídas” (Osti, 2009, p. 110).

Portanto, fica evidente que para a construção da Epistemologia Genética, Piaget idealizou “um ser atemporal e generalizado, que serve de padrão para compreender os processos de aquisição do conhecimento” (Silva, 2009, p. 230), desvendando, assim, as “sucessivas gêneses e o desenvolvimento do sujeito epistêmico, desde suas raízes biológicas até as mais avançadas operações do pensamento: os modelos da física e da matemática” (Becker, 1999, p. 86).

Acerca do sujeito psicológico, aquele em que as estruturas afetivas, valorais e motivacionais se fazem presente na construção do conhecimento, Becker (1999) esclarece que Piaget não o negou, apenas não o tomou como objeto e objetivo de estudo em suas investigações naquele determinado momento. Esse sujeito psicológico foi posteriormente investigado por Inhelder, uma das principais colaboradoras de Piaget.

O sujeito psicológico pode ser compreendido por sua:

[...] subjetividade, vontade, particularidade e complementação conceitual ao sujeito epistêmico (universal em relação ao conhecimento) e ao indivíduo (forma geral e objetiva de conceituar o ser humano); é aquele em que suas características pessoais e exclusivas: sentimentos, emoções, forma de pensamento, ações, adquirem relevância (Silva, 2009, pp. 229-230).

Portanto, é necessário conhecer o sujeito epistêmico idealizado por Piaget em sua totalidade, desde suas raízes biológicas até as estruturas complexas do pensamento formal, para que seja possível compreender o sujeito psicológico em toda sua realidade, tratando-se de um sujeito heterogêneo, dinâmico e versátil.

Acerca dessa compreensão, destaca-se o desenvolvimento das raízes biológicas e das estruturas complexas do sujeito. Para Piaget (2012), as raízes biológicas que dão origem ao conhecimento se iniciam na primeira infância do sujeito, onde o único instrumento de troca entre ele e o meio são suas próprias ações em sua plasticidade. Ou seja, a criança tende a desenvolver as estruturas necessárias para o conhecimento a partir da ação direta entre seu corpo e o objeto, haja vista que esta é, inicialmente sua primeira e única possibilidade. Tal estrutura pode ser observada em dois momentos principais, conforme Piaget (2012), e apresentados no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Estrutura do desenvolvimento das raízes biológicas e complexas conforme Piaget

Momentos Principais	Estrutura cognitiva			Idade Cronológica
Anterior a toda conceituação representativa	Ações sensório motoras	Estádio Sensório Motor		Momento do nascimento até aproximadamente 2 anos de idade
		Estádio Pré-Operatório	Primeiro subestádio	2 a 4 anos aproximadamente
			Segundo subestádio	5 a 6 anos aproximadamente
Pensamento conceitualizado	Desenvolvimento das estruturas complexas	Estádio Operatório Concreto	Primeiro subestádio	7 a 8 anos aproximadamente
			Segundo subestádio	9-10 anos aproximadamente
		Estádio Operatório Formal	11-12 anos em diante	

Nota: Informações organizadas pelo autor

Fonte: Piaget (2012).

Tais estádios são apresentados com maior profundidade na sequência, com ênfase nos estádios Operatório Concreto e Operatório Formal, objetos de estudo nesta tese.

4.4 O universo não representado: Estádio Sensório Motor

Uma das principais características deste estágio refere-se ao fato de que o sujeito “não manifesta o menor indício de uma consciência do seu eu, nem de uma fronteira estável entre os dados do mundo interior e do universo externo” (Piaget, 2012, p. 9), que pode ser compreendido por um adualismo. Essa característica permanece presente no sujeito até o momento em que ele se torna capaz de diferenciar o seu “eu” dos outros “eus”. Em outras palavras, nesse estágio primitivo (sensório-motor) não há ainda a presença permanente de objetos e outros sujeitos.

A esta estrutura se dá o nome de egocentrismo e,

[...] refere-se à indiferenciação entre o objeto e suas impressões sensoriais por parte do sujeito. Assim, o bebê “se relaciona com os objetos como se a existência dos mesmos dependesse de estarem presentes à sua imediata percepção (Elkind, 1972, p. 57) (Chakur, 1983, p. 51).

O sujeito não é capaz de representar um universo externo a si, pois ele próprio, o sujeito, faz parte do universo como um todo, e é justamente dessa interpretação que surge o título desta seção.

Neste momento, as únicas ações possíveis são as primitivas, as quais o sujeito tende a centrar em si mesmo, já que é a única referência que possui, sem coordená-las. Nesse sentido, Piaget apresenta dois casos possíveis:

No primeiro, a estrutura preexiste enquanto hereditária (por exemplo, os reflexos de sucção) e a assimilação consistirá tão-somente em incorporar-lhe novos objetos não previstos na programação orgânica. No segundo caso, a situação é imprevista: por exemplo, o bebê procura agarrar um objeto pendurado, mas, durante uma tentativa infrutífera, limita-se a tocar nele, seguindo-se uma oscilação que lhe interessa a título de espetáculo desconhecido. Tentará então reencontrar o mesmo espetáculo, donde resulta o que se pode chamar uma assimilação reprodutora (refazer o mesmo gesto) e a formação de um início de esquema. Na presença de um outro objeto igualmente suspenso, o bebê o assimilará a esse mesmo esquema, daí resultando uma assimilação recognitiva; e, quando ele repete a ação nessa nova situação, temos uma assimilação generalizadora, podendo esses três aspectos, o da repetição, reconhecimento e generalização, seguir-se de muito perto (Piaget, 2012, p. 13).

O que se observa, portanto, nestas ações primitivas é que esta estrutura não possibilita ao sujeito conceitualizar suas ações de forma a estruturar esquemas de ação, tratando-se, por isso, de ações primitivas. No entanto, ao longo do processo, o sujeito passa a estabelecer coordenações de movimentos, possibilitando a ocorrência de assimilações recíprocas, que consistem em combinar diferentes características inicialmente observadas de forma isolada - como, por exemplo, balançar objetos suspensos a fim de examinar se possuem efeitos sonoros observados em outros objetos.

Por mais simplórios que esses processos possam parecer, eles fornecem a base para o desenvolvimento de outras estruturas substancialmente importantes, como a abstração reflexionante, pois “a construção de combinações novas por uma combinação de abstrações separadas dos próprios objetos, ora, e isto é essencial, dos esquemas da ação que se exercem sobre eles” (Piaget, 2012, p. 14). Esse processo estabelece a base para o próximo estágio do desenvolvimento cognitivo: o estágio pré-operatório. Descrito a seguir.

4.5 Representação, Linguagem e Socialização: Estádio Pré-operatório

Neste estágio, observam-se dois subperíodos, os quais se justificam, conforme Piaget (2012, p. 20) “porque a passagem da ação ao pensamento ou do esquema sensorio motor ao conceito não se realiza sob a forma de uma revolução brusca, mas pelo contrário, sob a forma de uma diferenciação lenta e laboriosa”. Esses subperíodos correspondem, aproximadamente, às idades de 2-4 anos e de 5-6 anos.

Esse estágio caracteriza-se como não conceitualizado, pois, os instrumentos de interação cognitiva de que o sujeito dispõe neste momento ainda estão localizados em um mesmo plano: o do efetivo e atual. Ou seja, ele não é capaz de conceitualizar ou refletir sobre esses instrumentos fora do momento atual do seu uso. Essa ausência de conceitualização ocorre, inicialmente (entre 2 e 4 anos, aproximadamente), devido à falta de instrumentos semióticos, e posteriormente (entre 5-6 anos), devido à sua presença ainda limitada (Piaget, 2012).

Os instrumentos semióticos podem ser compreendidos no contexto da Epistemologia Genética, como um conjunto que inclui linguagem, jogo simbólico, imagem mental, entre outros. À medida que esses instrumentos se fazem presentes no sujeito em desenvolvimento, tomam-se responsáveis por um novo tipo de ação, resultante da sobreposição e interiorização de ações simples. Por exemplo: “além do poder de se deslocar de A para B, o sujeito adquire o de representar esse movimento AB, assim como o de evocar pelo pensamento outros deslocamentos” (Piaget, 2012, p. 16), ainda que de forma incompleta.

Este estágio apresenta um egocentrismo do sujeito em decorrência da incompletude dos instrumentos semióticos. Sobre isso, Chakur (1983, p. 51) destaca que o “egocentrismo consiste numa indiferenciação entre os símbolos e aquilo a que se referem. A criança desta fase acredita, por exemplo, que a palavra é a própria coisa, que o nome do objeto lhe é inerente e que um mesmo objeto não pode ter mais de um nome”.

Essa nova forma de ação possibilita ao sujeito um contexto espaço-temporal muito mais amplo, permitindo-lhe a evocar ações ou eventos ocorridos no passado, no presente e no futuro. Observa-se que, a partir desse ponto, o desenvolvimento ocorre em duplo sentido: internamente, com o avanço das estruturas internas do sujeito rumo às estruturas operatórias ou lógico matemáticas, e externamente, nas relações com os objetos (Piaget, 2012).

Trata-se de uma das principais novidades deste estágio. No entanto, não se pode atribuir esse avanço das estruturas cognitivas unicamente ao instrumento semiótico das transmissões verbais utilizadas pelos sujeitos, pois:

[...] uma vez que os surdos-mudos, embora com atraso em relação aos indivíduos normais, por falta de incitamentos coletivos suficientes, nem por esse fato, deixam de apresentar estruturas cognitivas análogas às dos normais; portanto, é à função semiótica em geral, resultante dos progressos da imitação (a conduta sensoriomotora mais próxima da representação, mas em atos), e não à linguagem somente, que devemos atribuir essa mudança fundamental e decisiva de direção na elaboração dos instrumentos de conhecimento (Piaget, 2012, p. 20).

Portanto, o aspecto que marca o fim deste estágio e fornece as bases que estruturarão o próximo (operações concretas), está calcado nos primeiros indícios do desenvolvimento das classificações pelos sujeitos, mesmo que ainda apresentem uma defasagem na transitividade.

4.6 Universo Concreto: Estágio das Operações Concretas

Assim como no estágio anterior, as operações concretas representam um grande avanço no desenvolvimento de instrumentos do conhecimento no sujeito. Esse desenvolvimento ocorre de forma progressiva, e se organiza em dois períodos principais: 1) aproximadamente 7-8 anos; e 2) aproximadamente 9-10 anos de idade.

O egocentrismo aparece neste estágio por meio da limitação na diferenciação entre suposição e fato, hipótese e realidade. Neste momento a criança assume uma realidade presumida; ou seja, ao se deparar com algum fato que contrarie uma hipótese previamente formulada, tende a manter sua hipótese (realidade presumida), ignorando a evidencia contrária (Chakur, 1983).

Nesse sentido, observa-se que o sujeito passa a realizar ações no formato de operações, o que não ocorria no estágio anterior. Neste estágio, também se percebe o fechamento das estruturas mentais – propriedade que tem seu início no segundo subperíodo do estágio pré-operatório, por meio das transformações diretas e inversas (avanço do contexto espaço-temporal do sujeito), envolvendo “a fusão num só ato das antecipações e retroações, o que constitui a reversibilidade operatória” (Piaget, 2012, p.31).

O ato de antecipar e retroagir, neste contexto, passa a ser desempenhado pelo sujeito de forma simultânea e não mais excludente, como exemplificado por Piaget (2012, p. 31):

Quando se trata de ordenar uma dezena de varetas pouco diferentes entre si (de maneira a necessitar de comparações duas a duas), os sujeitos do primeiro nível pré-operatório procedem por pares (uma pequena e uma grande, etc.) ou por trios (uma pequena, uma média e uma grande, etc.) mas sem poder em seguida coordena-las em uma série única. Os sujeitos do segundo nível chegam à série correta, mas por tentativa e erro.

Ou seja, no estágio sensório-motor, o sujeito ainda não dispõe dos instrumentos necessários para atuar sobre esse conjunto de forma simultânea, sem que ocorra uma confusão acerca das possibilidades. Já no presente estágio, o sujeito é capaz de admitir que, ao mesmo tempo que uma vareta pode ser maior que outra, ela também pode ser menor. Portanto, “a novidade consiste [...] em utilizar as relações $>$ e $<$, não com exclusão de uma pela outra ou por alternância assistemática no decorrer de tentativas, mas simultaneamente (Piaget, 2002, p. 31).

Outra característica importante que se manifesta em função da reversibilidade consiste no ato de antecipar os erros, ou seja, o sujeito é capaz de estabelecer a priori um sistema de correção, algo que nos estágios anteriores só ocorria após a execução material da ação.

Portanto, o processo de fechamento do sistema é um eixo central no primeiro período do estágio operatório concreto, pois, a partir dele, desenvolvem-se diversos avanços nas estruturas cognitivas do sujeito. Nesta perspectiva, o fechamento do sistema é caracterizado pela presença das propriedades de transitividade e conservação em todas as estruturas operatórias concretas.

Quanto à transitividade, pode-se compreendê-la como a habilidade do sujeito em percorrer um conjunto de elementos, compreendendo suas relações sem necessariamente visualizar todos os seus componentes, como por exemplo:

$$A \leq C \text{ se } A \leq B \text{ e } B \leq C$$

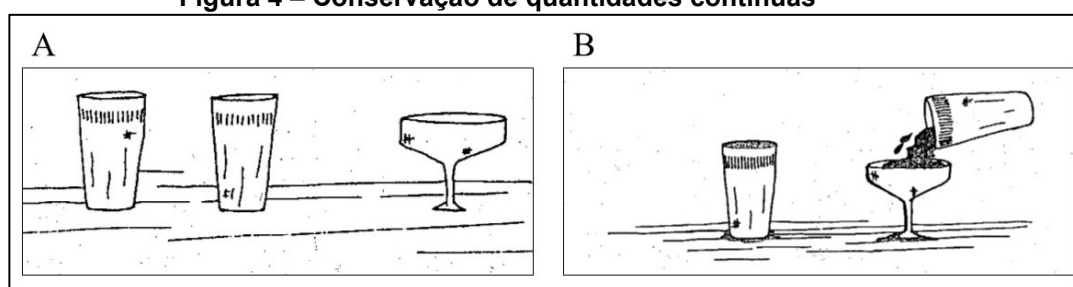
Neste estágio, com a presença do sistema de reversibilidade, a transitividade passa a vigorar como uma lei, como mencionado anteriormente, em todas as operações concretas. Assim, no exemplo dado, o sujeito estabelece que todos os termos contidos entre A e C são, conseqüentemente, maiores que A e menores C,

sem necessariamente visualizar todos os termos, configurando, assim, uma relação de transitividade entre os elementos (Piaget, 2012).

No que se refere à conservação, está se correlaciona com o fechamento do sistema e com a transitividade, sendo um indicativo da presença de estruturas operatórias no sujeito. Sobre esta propriedade, o sujeito admite que algo se conserva nos elementos de A até C, apresentando argumentos como: a conservação da quantidade do elemento ao passar de A para B; a conservação entre A e B por meio da reversibilidade; e a noção de que uma alteração no sistema pode ser compensada por outra, caracterizando a “reversibilidade por reciprocidade de relações” (Piaget, 2012).

Essa propriedade da conservação pode ser exemplificada na Figura 4, onde observa-se a conservação de quantidades contínuas por meio do “transvasamento de líquidos”, utilizando dois copos estreitos e altos, e uma taça larga e baixa, capaz de conter o líquido de pelo menos um dos copos.

Figura 4 – Conservação de quantidades contínuas



Fonte: Goulart (2008, p. 120-121).

Acerca dos avanços supracitados, estas dão origem a duas importantes estruturas: as operações lógico-matemáticas e as operações infralógicas. Sobre a primeira, Borba (1995, p. 74) a compreende como:

[...] versam sobre ‘semelhanças’ (classes e relações métricas), ‘diferença’ (relações assimétricas) ou ambas ao mesmo tempo (número) entre objetos discretos, reunidos em conjuntos de composição limitada, descontínuos e independentes de sua configuração ‘espaço temporal’.

E sobre as operações infralógicas:

[...] dizem respeito às conservações físicas (quantidade de matéria, peso e volume) e a constituição do espaço (conservação de comprimento, superfície,

perímetro, horizontais, verticais, etc.). Portanto, sendo as operações infralógicas constitutivas do objeto enquanto tal, resultam na construção de invariantes físicas (substância, peso e volume) e invariantes espaciais (comprimento, superfície, estabelecimento de verticais, horizontais, etc.) indispensáveis ao funcionamento das estruturas lógicas (Borba, 1995, p. 74).

Cabe destacar que uma das principais limitações observadas neste primeiro subestádio das operações concretas diz respeito à necessidade de que as operações incidam diretamente sobre os objetos, ou seja, que sejam realizadas por meio da ação sobre eles. No entanto, com uma diferença substancial em relação ao estágio anterior: agora, as operações são transitivas e reversíveis.

Como apresentado no Quadro 6, o segundo subestádio das operações concretas inicia-se por volta dos 9-10 anos de idade, aproximadamente, pois é nessa faixa etária que os sujeitos começam a coordenar diferentes pontos de vista em relação a um determinado conjunto de objetos. Também surgem os primeiros indícios de processos espaciais em diferentes dimensões, como exemplifica Piaget (2012, p. 42): “por volta dos 9-10 anos que serão previstas a horizontalidade do nível de água num recipiente que se inclina, ou a verticalidade de um fio de prumo próximo de uma parede oblíqua”.

Nesse momento, ocorre um processo que, por vezes, é erroneamente interpretado como uma regressão do sujeito, mas que, na verdade, trata-se de uma preparação para o próximo estágio (das operações formais). Nesse processo as lacunas se intensificam, pois busca-se avançar em operações mentais mais abstratas, como a causalidade. Como afirma Piaget (2002, p.42), “novos desequilíbrios preparam, de certo modo, a reequilibração do conjunto que caracterizará o estágio seguinte e do qual se vislumbram, por vezes, alguns esboços intuitivos” pois os sujeitos desenvolvem “uma série de novos problemas dinâmicos sem poder dominá-los” (Piaget, 2012, p. 45).

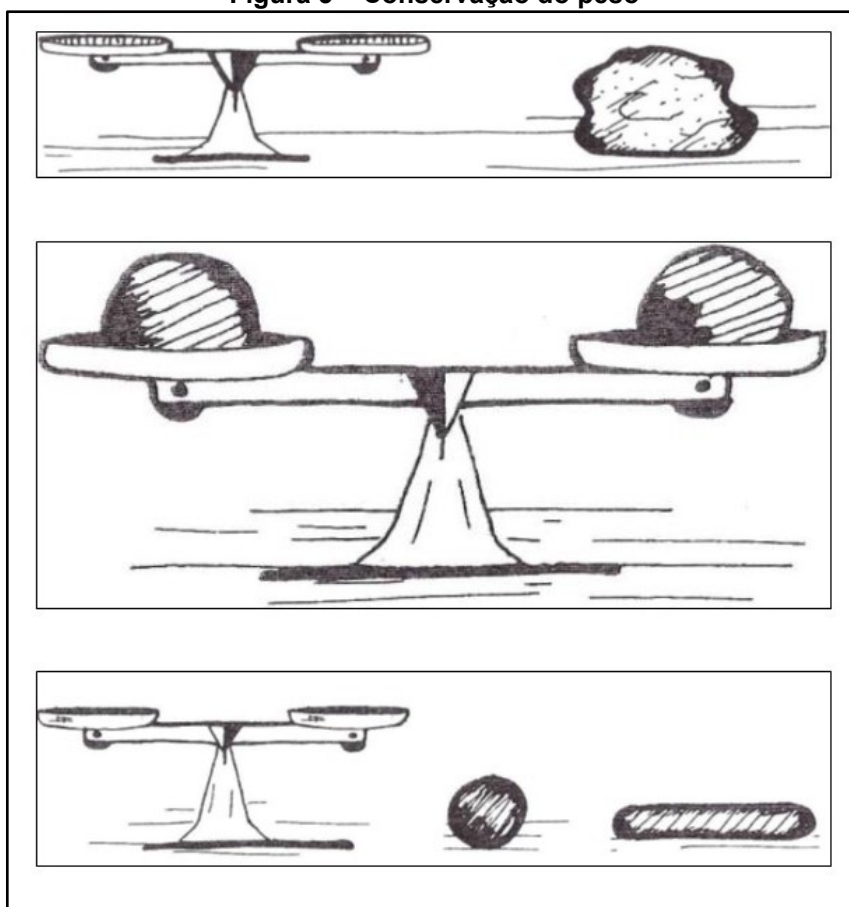
Ocorre também uma dissociação de conceitos como dinamicidade e cinemática, que caracteriza este avanço do sujeito, como por exemplo:

[...] considerava-se até agora que uma haste em posição oblíqua acabaria caindo no sentido de sua inclinação, ao passo que no nível em pauta ela cai verticalmente. Doravante, é preciso mais força para fazer um vagão subir um plano inclinado do que para retê-lo no lugar, ao passo que no nível precedente era o contrário, porque, quando o vagão está retido, sua tendência é descer mais! E, sobretudo, a horizontalidade da superfície da água é doravante explicada pelo peso do líquido (até então considerado leve porque movediço)

e pela sua tendência para descer, o que exclui as desigualdades de altura (Piaget, 2012, p. 44).

Uma característica presente neste segundo subestádio das operações concretas é a conservação do peso, mesmo durante a alteração do formato de um corpo, ou seja, trata-se de uma propriedade invariante. Conforme demonstrado por Goulart (2008), na Figura 5, a seguir.

Figura 5 – Conservação do peso



Fonte: Goulart (2008, p. 124-125).

Mesmo com o avanço na compreensão da generalização por parte do sujeito, esse processo ainda ocorre de maneira geralista, uma vez que grandezas espaciais como comprimento, pressão, densidade e peso relativo representam avanços característicos do próximo estágio – o das operações formais (Goulart, 2008).

Portando, este subestádio das operações concretas, configura-se, em sua essência, como um terreno de preparação para as operações formais que se estabelecerão no próximo estágio de desenvolvimento cognitivo, conforme descrito a seguir.

4.7 Universo Formal: Estádio das Operações Formais

O desenvolvimento deste universo no sujeito é considerado como o terceiro grande avanço em seu desenvolvimento cognitivo, caracterizado principalmente pela capacidade de realizar operações sobre hipóteses e não mais apenas sobre objetos concretos, como ocorria no estágio anterior.

Esta nova estrutura de raciocínio, chamada de Grupo I.N.R.C., possibilita as operações hipotético-dedutivas, culminando na combinatória. É ela que permite ao sujeito descentrar-se cognitivamente, ou seja, deixar de operar de forma egocêntrica, como observado nos estádios anteriores (Chakur, 1983; Ramozzi-Chiarottino, 2010).

De acordo com Piaget (2012, p. 48), a hipótese “consiste em operações intraproporcionais de classes, relações, etc., de que se poderia fornecer a verificação direta; o mesmo ocorre com as consequências extraídas delas por via inferencial”. Nesse cenário, as operações intraproporcionais que caracterizam as hipóteses, são operações sobre operações – ou operações de segunda potência – que possibilitam uma nova classe de situações: as “operações dedutivas”, como, por exemplo proporções, distributividade e coordenações de sistemas referenciais; viabilizando um conhecimento para além do real (Piaget, 2012).

Neste estágio do desenvolvimento cognitivo, também se observa o avanço para as combinações proposicionais, a partir das inversões ($+A -A = 0$) e das reciprocidades ($A = B$ e $B = A$, etc.), que no estágio anterior, não estabeleciam relações entre si, dada a limitação própria das operações concretas. Isso permite ao sujeito estabelecer relações entre ações e reações, como no exemplo: “numa prensa hidráulica, [o sujeito percebe] que o aumento de densidade do líquido escolhido opõe-se a descida do êmbolo” (Piaget, 2012, p. 53).

Esses avanços, aqui brevemente descritos, possibilitam que o sujeito progrida em seu desenvolvimento cognitivo a tal ponto que se aproxime, cada vez mais, dos procedimentos próprios do pensamento científico, em função das operações lógico-matemáticas autônomas que lhe permitem estabelecer relações entre dois ou mais patamares. Como por exemplo, quando o sujeito compreende que determinadas situações podem ocorrer em um plano diferente do físico, ou seja, em mais de um patamar:

[...] num sistema de várias forças cada uma conserva sua ação, o que não significa que não as componha com as demais, a esses conceitos que ultrapassam as fronteiras do observável vincula-se, inclusive, a noção de transmissões puramente 'internas' sem deslocamento molar dos intermediários (Piaget, 2012, P. 52).

Por fim, acerca deste estágio do desenvolvimento cognitivo, Piaget (2012, p. 54) destaca que:

[...] o duplo movimento de interiorização e de exteriorização iniciado com o nascimento acaba por assegurar essa harmonia paradoxal entre um pensamento que se liberta, enfim, da ação material e um universo que engloba esta última, mas a supera de todas as formas.

As estruturas aqui construídas possibilitam um terreno fértil para a continuidade do desenvolvimento cognitivo do sujeito, levando-o a considerar transformações possíveis e não apenas reais, dentro da dinâmica espaço-temporal do mundo físico (Piaget, 2012).

Este estágio, que representa um importante avanço nas estruturas cognitivas dos sujeitos, permite que estudantes compreendam conceitos e conteúdos complexos, principalmente aqueles relacionados às ciências exatas e naturais como química, física e matemática. Nesse contexto, pesquisas de desde a década de 1980 vêm indicando que muitos estudantes e jovens adultos não alcançam o estágio operatório formal esperado. Cusak, Wideen e Sherwood (1986) ao investigarem esse tema atribuíram tal fato aos processos educacionais desenvolvidos nas escolas, observando que as práticas de ensino adotados não eram eficazes na promoção do pensamento operacional formal, pois eram escassos os momentos de desequilíbrio cognitivo promovidos em sala de aula.

Houdé (2015) apresenta, em seu estudo, uma abordagem atualizada sobre os fatores que podem causar decalagens em crianças, adolescentes e adultos. Ao investigarem as funções desempenhadas pelo córtex pré-frontal, em relação aos estágios do desenvolvimento cognitivo, observaram que,

O controle inibitório de estratégias enganosas, uma função executiva desempenhada pelo córtex pré-frontal, foi considerado necessário para a aquisição e uso de algoritmos motores ou cognitivos nos campos de permanência de objetos em bebês (Bell e Fox, 1992; Diamante, 1991, 1998; Diamante e Goldman-Rakic, 1989), conservação de números e inclusão de

classes em crianças pré-escolares e escolares (Borst e outros, 2012, 2013; Houdé e Guichart, 2001; Perret e outros, 2003) e raciocínio lógico em adolescentes e adultos (Houdé, 2007; Houdé e Tzourio-Mazoyer, 2003; Houdé e outros, 2000) (Houdé, 2015, p. 47, tradução nossa).⁹

Ou seja, por meio de exames clínicos como a ressonância magnética funcional, observou-se que as mudanças estruturais durante o desenvolvimento cerebral estão associadas à dificuldade de adolescentes e adultos em inibir suas intuições perceptivas para ativar algoritmos lógico-matemáticos (operações dedutivas) em tarefas de raciocínio. Isso ocorre porque o controle inibitório, localizado no córtex pré-frontal é a última função a amadurecer (Houdé, 2015). Primeiramente, amadurecem as regiões cerebrais responsáveis por funções primárias (sistema motor e sensorial), seguidas pelas regiões temporais e parietais (habilidades básicas de linguagem e atenção espacial), e, por fim, o córtex pré-frontal responsável pelo controle inibitório (Houdé; Borst, 2014).

Este processo é exemplificado no estudo de Houdé e Borst (2014):

Por exemplo, investigamos se problemas aritméticos simples, como "Bill tem 20 bolinhas de gude. Ele tem 5 bolinhas de gude a mais que John. Quantas bolinhas de gude John tem?", poderiam permanecer desafiadoras para as crianças por não conseguirem inibir a heurística enganosa "somar se for mais, subtrair se for menos". De fato, erros nesse tipo de problema são caracterizados pela adição de números em vez de subtraí-los ou vice-versa. Usando um paradigma de *priming* negativo, demonstramos que crianças e até mesmo adultos devem inibir a estratégia enganosa "somar se for mais, subtrair se for menos" para resolver problemas aritméticos simples nos quais o termo relacional ("mais" ou "menos") é incongruente com a operação aritmética a ser realizada (Lubin, Vidal, Lanoë *et al.*, 2013). Assim, o aumento da eficiência na resolução deste tipo de problemas desde a infância até a idade adulta pode estar diretamente relacionado ao desenvolvimento gradual da eficiência do controle inibitório (Houdé; Borst, p. 17, 2014).¹⁰

⁹ Inhibitory control of misleading strategies, an executive function performed by the prefrontal cortex, has been claimed necessary for acquisition and use of motor or cognitive algorithms in the fields of object permanence in infants (Bell and Fox, 1992; Diamond, 1991, 1998; Diamond and Goldman-Rakic, 1989), number conservation and class inclusion in preschool and schoolchildren (Borst *et al.*, 2012, 2013; Houdé and Guichart, 2001; Perret *et al.*, 2003), and logical reasoning in adolescents and adults (Houdé, 2007; Houdé and Tzourio-Mazoyer, 2003; Houdé *et al.*, 2000).

¹⁰ For example, we investigated whether simple arithmetic word problems such as "Bill has 20 marbles. He has 5 more marbles than John. How many marbles does John have?" could remain challenging for children because they fail to inhibit the 'add if more, subtract if less' misleading heuristic. Indeed, errors in this type of problems are characterized by adding the numbers instead of subtracting them or vice versa. Using a negative priming paradigm, we demonstrated that children and even adults must inhibit the 'add if more, subtract if less' misleading strategy to solve simple arithmetic word problems in which the relational term ('more' or 'less') is incongruent with

Corroborando os achados de Cusak, Wideen e Sherwood (1986), Cunningham e Kloos (2025) apontam que, atualmente o cenário se repete, pois, as diferenças nos currículos escolares afetam o desempenho de estudantes em tarefas operacionais formais. As autoras vão além, indicando que a cultura também é um fator determinante para avanços – ou a estagnação – no desenvolvimento do pensamento operatório formal.

Retomando a teoria piagetiana, na qual o desenvolvimento cognitivo está alicerçado na quantidade e qualidade dos estímulos externos que a criança recebe ao longo de seu crescimento, as observações aqui apresentadas se justificam. Sendo a escola um dos principais ambientes de estímulo para as crianças, a ausência ou insuficiência desses estímulos pode impactar de forma significativa seu desenvolvimento cognitivo.

the arithmetic operation to perform (Lubin, Vidal, Lanoë, *et al.*, 2013). Thus, the increased efficiency to solve this type of problems from childhood to adulthood may be directly related to the gradual development of inhibitory control efficiency.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo trata do percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta tese e está organizado da seguinte forma: caracterização qualitativa e metodológica; etapas de desenvolvimento da pesquisa; caracterização da instituição e dos sujeitos participantes da pesquisa; e, por fim, a coleta e análise dos dados.

5.1 Caracterização qualitativa e metodológica

Esta tese caracteriza-se como uma investigação qualitativa, conforme Triviños (1987). As pesquisas denominadas qualitativas têm suas raízes em práticas desenvolvidas por antropólogos e sociólogos, que ao observarem a vida em comunidade perceberam que muitos aspectos não podiam ser simplesmente quantificados, exigindo uma interpretação mais ampla abordagem que mais tarde se estendeu à área da educação (Triviños, 1987).

A pesquisa qualitativa, em sua origem, teve influência positivista, pois ainda buscava leis de generalização às realidades investigadas, com base em uma perspectiva estrutural-funcionalista (Triviños, 1987). Em resposta a esse enfoque, surge na década de 1970 a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica, que buscava privilegiar a consciência do sujeito por meio de sua realidade social enquanto uma construção humana. No entanto, apesar desse avanço, ainda se observaram traços positivistas, como evitar críticas sociais e a ausência de explicações com base nas raízes históricas (Triviños, 1987). Essa lacuna impulsionou a busca por uma base teórica que contemplasse o fenômeno social estudado. Nesse movimento consolida-se o enfoque histórico-estrutural, capaz de indicar causas e consequências de problemas, contradições e relações, além de possibilitar a transformação da realidade investigada (Triviños, 1987). Sendo que,

Estas três bases teóricas, a estrutural-funcionalista, a fenomenológica e a materialista dialética, tornam impossível uma definição da pesquisa qualitativa em termos que satisfaçam os requisitos destas direções fundamentais. Por isso, o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador (Triviños, 1987, p. 125).

De modo geral, as pesquisas qualitativas apresentam cinco características fundamentais que as alicerçam (Triviños, 1987), quais serão utilizada para conceituar esta tese, sendo elas:

1. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave” (Triviños, 1987, p. 128).

O sujeito investigado tem, como eixo central, o ambiente na configuração da sua personalidade, bem como problemas e situações de sua existência. Tais aspectos são investigados nesta pesquisa, por meio de entrevistas que consideram o percurso do sujeito, desde sua educação básica até o ensino superior, além de aspectos sociais e familiares envolvidos no seu desenvolvimento – ou seja, o meio em que está inserido.

O pesquisador atua como um instrumento-chave ao considerar os aspectos supracitados dentro de uma visão ampla e complexa do meio real e social em que o sujeito se encontra, tratando tais elementos como fontes de dados e, conseqüentemente, parte dos resultados observados.

2. “A pesquisa qualitativa é descritiva” (Triviños, 1987, p. 128).

O fenômeno investigado pelo pesquisador – neste contexto, aspectos do desenvolvimento cognitivo de sujeitos autistas no ensino superior – está impregnado de significados subjetivos do próprio investigado, os quais são validados pelo meio em que está inserido. Por esse motivo, tais aspectos não são passíveis de expressões quantitativas ou numéricas.

Portanto, os resultados observados emergem de uma investigação do raciocínio abstrato do sujeito, tendo como base a percepção de um fenômeno em um determinado contexto, sendo essa percepção coerente, lógica e consistente daquele ambiente específico. Dessa forma,

[...] os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc. (Triviños, 1987, p. 128).

Cabe destacar que essa percepção do fenômeno investigado vai além da tentativa de captar sua aparência, buscando sua essência – suas origens, relações, transformações e consequências. É isso que se buscará nesta tese, por meio de uma tentativa de compreender os percursos trilhados pelos sujeitos investigados até chegarem ao ensino superior, e como esses trajetos se correlacionam com os aspectos investigados de seu desenvolvimento cognitivo e do TEA.

3. “Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto” (Triviños, 1987, p. 129).

Essa característica é importante no processo de individualização da pesquisa qualitativa, complementando a segunda característica descrita anteriormente. Ao se observar o desenvolvimento do fenômeno investigado – e não apenas seu estado atual – torna-se possível vislumbrar sua estrutura íntima, latente, não visível ou acessível por meio de uma simples observação ou reflexão.

Essa abordagem é adotada nesta tese ao considerar o processo evolutivo do sujeito, e não apenas o quadro atual de determinados aspectos cognitivos investigados por meio das Atividades Operatórias Piagetianas.

4. “Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente” (Triviños, 1987, p. 129).

Embora as pesquisas qualitativas possam apresentar um processo dialético indutivo-dedutivo na investigação do fenômeno social – ou seja, a interpretação surge de um fenômeno investigado em um determinado contexto adotado como real (enfoque indutivo) – coincidentemente, ao se descobrir a essência do fenômeno, para além da sua aparência, essa compreensão passa a ser avaliada com base em um suporte teórico que atua de forma dedutiva.

Apesar deste processo (indutivo-dedutivo), quando uma pesquisa considera o contexto em que o fenômeno é observado e valida este contexto como verdadeiro para a investigação, assume-se uma posição indutiva frente à análise dos dados. Nesse sentido, ao se considerar o meio onde os sujeitos com TEA estão inseridos – reconhecendo-o como responsável pelos estímulos que os conduzem ao processo de

desenvolvimento cognitivo –, compreende-se essa característica como inerente à pesquisa aqui desenvolvida.

5. “O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa” (Triviños, 1987, p. 130).

Na abordagem qualitativa de uma pesquisa, o investigador considera como essenciais os pressupostos que fundamentam a vida do sujeito investigado, por compreender que o significado dos fenômenos depende essencialmente, dos referenciais culturais que sustentam sua existência.

Um dos meios de acesso a essa significação do fenômeno para o sujeito é a entrevista, que foi um elemento chave no desenvolvimento desta pesquisa, justamente por possibilitar o acesso ao significado real atribuído pelo sujeito, como aponta Triviños (1987, p. 130) “Na busca do que estava aí, muitas vezes, invisível, os pesquisadores procuravam detectar os significados que as pessoas davam aos fenômenos”.

Outro aspecto que integra esse delineamento metodológico é o Método Clínico-Crítico Piagetiano (MCCP), por considerar a relação direta que se estabelece entre o pesquisador e o sujeito entrevistado na obtenção de dados (Delval, 2002, p. 35). Este método surge da tentativa de combinar técnicas de observação com diferentes técnicas de intervenção, a fim de acessar as estruturas mentais dos sujeitos, sendo que “o pesquisador não se limita a observar o que acontece [...], mas modifica as condições para comprovar o que ocorre, manipula alguma variável prevendo que os resultados irão em uma determinada direção” (Delval, 2002, p. 45). Buscando-se:

- i. Uma intervenção sistemática do pesquisador diante da atuação do sujeito como respostas às suas ações ou explicações.
- ii. O pesquisador está na presença de um sujeito a quem se estuda individualmente e com quem se estabelece uma interação.
- iii. Coloca-se o sujeito em uma situação problemática qual ele deve resolver ou explicar, observando-se o que ocorre.
- iv. Durante a produção da conduta do sujeito (que pode consistir em simples ações, em palavras ou em uma combinação de ambas as coisas), o pesquisador procura analisar o que está acontecendo e esclarecer seu significado.
- v. Realiza-se intervenções motivadas pela atuação do sujeito, que tem como objetivo esclarecer qual é o sentido do que o mesmo está fazendo.

- vi. Atuação do pesquisador de maneira extremamente flexível e muito sensível ao que o sujeito está fazendo.
- vii. Conversas em que o pesquisador intervém sistematicamente, e conduz suas perguntas de modo a tentar esclarecer o que o sujeito disse (Delval, 2002, p. 68-69).

Cabe destacar que esse método foi originalmente estruturado para pesquisas com crianças. Nesse sentido, adotam-se os pressupostos de Silva e Frezza (2011), para adaptar o MCCP aos diferentes caminhos que o sujeito – nesse caso, o jovem adulto – pode adotar, pois, segundo estes autores:

De fato, se pensarmos em um sujeito que se encontra no estágio das operações formais, suas possibilidades de organização mental podem reunir quadros simultâneos de pensamento que dificultam em demasia o acompanhamento do raciocínio. Em função das particularidades de cada sujeito, as experiências individuais frente aos objetos são as mais distintas, ocasionando na vida adulta, diversas maneiras de compreender e assimilar os conteúdos (Silva; Frezza, 2011, p. 193).

Devem-se, portanto, considerar tais modelos de significação durante o processo de aplicação do MCCP. Por fim, Delval (2002, p. 98) destaca que o investigador deve observar alguns requisitos para aplicar esse método de maneira profícua, sendo eles:

1. Devemos escolher as perguntas básicas que faremos em nossa entrevista. Embora o método clínico seja um procedimento aberto, é interessante que tenhamos um núcleo básico de perguntas, e que sejam feitas a todos os sujeitos, para que se possa comparar as respostas.
2. Um dos principais erros dos principiantes por falta de experiência é seguir literalmente as perguntas do roteiro e não indagar as razões das respostas e, com isso, o método clínico perde toda a sua utilidade e riqueza.
3. Perguntas sempre orientadas por nossas hipóteses e objetivos.
4. O caminho da indagação não é necessariamente linear, lembra mais uma espiral que nos possibilita ir nos aproximando cada vez mais do núcleo em que nos interessa chegar.
5. Situar o sujeito no âmbito dos problemas sobre os quais nós desejamos que nos informe.
6. Se queremos indagar sobre as ideias acerca do trabalho, não devemos começar perguntando: 'o que é o trabalho' ou 'o que significa trabalhar?' mas devemos iniciar fazendo uma sondagem, justamente para situar o sujeito, e chegar ao núcleo que nos interessa, iniciar com 'em que seu pai trabalha', 'de que trabalhos você já ouviu falar?'
7. Convém ainda que a entrevista seja dividida em várias partes referentes aos diferentes assuntos que desejamos abordar. Dada a flexibilidade do método clínico, não é obrigatório apresentar as partes sempre na mesma ordem, se as respostas do sujeito não exigirem.

Acerca desses apontamentos, cabe destacar que o item 1, que se refere ao núcleo básico de perguntas, encontra-se apresentado no Apêndice B desta tese. Quanto ao item 2, relacionado à falta de experiência do entrevistador, evidencia-se que o autor desta tese possui experiência na aplicação do MCCP, conforme é apresentado em sua dissertação de mestrado (Marcondes, 2020), na qual utilizou esta metodologia para investigação do desenvolvimento cognitivo em graduandos dos cursos de Licenciatura em Física e de Licenciatura em Química de uma IES pública do estado do Paraná.

Outro aspecto ressaltado por Delval para a aplicação do MCCP refere-se ao local da entrevista (Delval, 2002, p. 113), que deve ser um:

1. Local tranquilo, com uma mesa e várias cadeiras, no qual possamos levar a cabo nosso trabalho sem interferências.
2. Local não muito ruidoso, porque isso dificulta a gravação das respostas dos sujeitos.
3. Aconselhável não ter janelas em que apareçam pessoas, porque isso poderia distrair os sujeitos, se isso é inevitável, convém colocar o sujeito de costas para a possível fonte de distração.
4. Evitar ambientes que tenham algum significado para o sujeito.
5. As condições acima são ideais, e em muitos casos não encontramos locais que as reúnam, por isso as entrevistas podem ser realizadas em outros locais, cuidando para que o indivíduo não se disperse e que possamos ouvir o que ele diz.

Acerca do local de entrevista, buscou-se atender aos aspectos destacados por Delval (2002) como essenciais. A entrevista foi realizada na UTFPR, em ambientes sem significados prévios para os sujeitos. A sala foi reservada exclusivamente para a realização das entrevistas, o que garantiu a ausência da circulação de pessoas. As janelas permaneceram com as persianas fechadas, evitando distrações com o ambiente externo. No local, havia uma mesa com cadeiras, adequadas para a condução das entrevistas.

5.2 Etapas do desenvolvimento da pesquisa

Para o desenvolvimento desta tese, adotou-se as seguintes etapas de pesquisa, conforme apresentado no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Etapas da Pesquisa

Etapa	Descrição
Revisão Sistemática de Literatura (RSL).	Esta etapa foi realizada no segundo semestre de 2023 e atualizada em janeiro de 2025.
Definição do referencial teórico	O referencial teórico adotado para a construção da tese foi a Epistemologia Genética de Jean Piaget, bem como literatura atualizada sobre sujeitos com TEA.
Parceria de pesquisa com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)	Esta etapa foi fundamental para a realização da pesquisa, pois, foi por intermédio do NAI que se obteve acesso aos alunos com TEA interessados em participar da pesquisa. Esta parceria foi instituída no primeiro semestre de 2023.
Submissão ao comitê de ética	O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética da UTFPR no segundo semestre de 2023.
Convite aos estudantes com TEA da UTFPR.	Após a participação em reuniões com o Coletivo de Autistas da UTFPR durante o primeiro semestre de 2024, visando a ambientalização entre alunos e pesquisador, o convite foi realizado no início do segundo semestre por intermédio do NAI. O convite foi realizado via e-mail, encaminhado ao NAI que o encaminhou aos alunos participantes do coletivo de autistas.
Realização das entrevistas	As entrevistas foram realizadas no final do segundo semestre de 2024, nas dependências da UTFPR.

Fonte: Autoria própria (2025).

A RSL foi realizada com o objetivo de identificar pesquisas que articulassem o desenvolvimento cognitivo de estudantes da educação especial que frequentam o ensino superior, sob uma perspectiva piagetiana. Visando investigar o cenário nacional e internacional sobre essa temática, a RSL foi conduzida nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (OASIS), *Web of Science*, SCOPUS, Centro de Informação de Recursos Educacionais (ERIC) e SciELO Brasil, adotando-se o Protocolo PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021). Os resultados dessa RSL foram apresentados na introdução desta tese, e utilizados como referencial teórico.

Considerando que este estudo tem por objetivo investigar os processos cognitivos de sujeitos com TEA, por meio de entrevistas e da aplicação de Atividades Operatórias Piagetianas (AOP), sua realização foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná¹¹.

¹¹ O projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 68663023.7.0000.5547, e obtendo aprovação no dia 6 de julho de 2023. Neste mesmo processo, foi aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Protocolo de Entrevista, quais seguem anexados aos apêndices A e C, respectivamente.

5.3 Caracterização da instituição

A história da UTFPR tem início no ano de 1997, quando o Governo Federal determina alterações substanciais para o ensino profissionalizante no Brasil. O Decreto nº 2.208, a Portaria Ministerial nº 646 e o Decreto 2.406, todos daquele ano compunham esse conjunto de mudanças, deixando o então Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), Paulo Alessio, em estado de alerta, pois “as medidas anunciadas comprometeriam seriamente a instituição paranaense, afetando o processo educacional ali desenvolvido há quase duas décadas” (Leite, 2010, p. 131).

Até então, o CEFET-PR ofertava, além do ensino de nível médio, cursos de graduação (engenharias, licenciaturas e bacharelados) e de pós-graduação (mestrado e doutorado). Essa configuração gerou ainda mais preocupações diante das alterações propostas pelo Governo Federal, pois temia-se o congelamento de verbas destinadas a graduação e à pós-graduação, em razão de o CEFET-PR não se enquadrar no modelo proposto (Leite, 2010).

Diante desse contexto, no dia 12 de dezembro de 1997 ocorreu uma reunião com os diretores das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), contando com a presença de representantes das unidades de Campo Mourão, Cornélio Procopio, Medianeira, Pato Branco e Ponta Grossa. O objetivo da reunião foi propor a transformação do CEFET-PR em uma universidade (Leite, 2010). Tal proposta foi embasada no parágrafo único da LDB (Lei nº 9.394/96) “É facultada a criação de universidades especializadas no campo do saber” (Brasil, 1996, online).

Em outubro de 1998, a proposta de criação da universidade chegou ao Conselho Diretor do CEFT-PR, que aprovou a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). No mês seguinte, o documento foi protocolado no Ministério da Educação (MEC), mas permaneceu estagnada até maio de 2003, quando houve uma nova tentativa, já sob a gestão do Ministro Cristovam Buarque. Em setembro do mesmo ano, ocorreu em Curitiba a assinatura do Projeto de Lei da Transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica, pelo então Ministro da Educação (Leite, 2010).

Em meados de 2004 o projeto chegou ao MEC e ao Ministério do Planejamento para análise final. A etapa seguinte foi o envio ao presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e ao Congresso Nacional, o que levou mais de um

ano para análise e aprovação final. Assim em 7 de outubro de 2005 a Universidade Tecnológica Federal do Paraná foi oficialmente criada. Dada sua estrutura, a universidade já foi instituída com 11 campi, anteriormente denominados de UNED, localizados em Curitiba, Medianeira, Cornélio Procópio, Pato Branco, Ponta Grossa, Campo Mourão, Dois Vizinhos, Apucarana, Londrina, Toledo e Francisco Beltrão (Leite, 2010).

Atualmente a UTFPR conta com 13 campi, incluindo os mais recentes de Guarapuava e Santa Helena. O campus de Guarapuava iniciou suas atividades em 2011, com as primeiras matrículas realizadas via SiSU nos cursos de Engenharia Mecânica e Sistemas para Internet (UTFPR, 2025a). Em 2013 foi autorizado o funcionamento do campus Santa Helena que oferece três cursos de graduação (Ciências Biológicas, Ciência da Computação e Agronomia), além de dois programas *stricto sensu* em nível de mestrado: o Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais e Sustentabilidade e o Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas (UTFPR, 2025b).

Com a criação da UTFPR, adotou-se inicialmente o vestibular como forma de ingresso até o ano de 2009, quando a universidade passou a aderir integralmente ao SiSU, encerrando a aplicação de vestibulares entre os anos de 2010/1 e 2023/1 (UTFPR, 2023). Segundo o Relato Institucional UTFPR – 2023, elaborado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), esta universidade apresentou os seguintes números de alunos matriculados em cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas): 2012 – 17.918; 2013 – 19.040; 2014 – 21.026; 2015 – 23.325; 2016 – 25.277; 2017 – 27.773; 2018 – 28.820; 2019 – 29.222; 2020 – 30.027; 2021 – 31.409; 2022 – 30.885 e 2023 – 26.696. Esses dados revelam um crescimento do número de alunos ao longo dos anos (UTFPR, 2024b).

5.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Segundo Richardson *et al.* (1999, p. 157), a população de uma pesquisa caracteriza-se por “um conjunto de elementos que possuem determinadas características”, sendo que este conjunto (população) é formado por diferentes amostras, as quais podem ser compreendidas como “qualquer subconjunto do conjunto universal ou da população” (Richardson *et al.*, 1999, p.158), desde que apresentem propriedades ou características de pertencimento à população de interesse.

No que se refere à amostragem de uma população, esta pode ser probabilísticas (aleatória simples; sistemática; estratificada, por conglomerado e por etapas) ou não probabilística (por acessibilidade; tipicidade/intencional ou por cotas) (Gil, 2008, p. 91).

Nesse contexto, definiu-se como população desta pesquisa os 14 alunos com laudo para TEA regularmente matriculados na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no ano de 2024. A definição desta população deu-se em razão de o Programa de Pós-Graduação ao qual esta pesquisa está vinculada estar localizado nesse *campus*, bem como pela demanda local observada sobre a temática investigada, especialmente o crescente acesso de alunos autistas a essa IES.

Quanto à amostra dessa população, definiu-se que ela seria composta por estudantes regularmente matriculados na UTFPR, com laudo para TEA e que recebem atendimento via Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), desde que aceitassem participar das entrevistas. Trata-se, portanto, uma amostragem do tipo não probabilística e intencional, em função da demanda específica observada neste *campus*. Considerando-se o número ainda reduzido de alunos que compõem a população desta pesquisa, não foram estabelecidos critérios de seleção para as entrevistas. Mesmo que todos aceitassem participar, seria viável realizar tanto as entrevistas quanto a aplicação das Atividades Operatórias Piagetianas (AOP).

5.5 Coleta de dados

Para a coleta de dados, estruturou-se os seguintes momentos:

1. O entrevistador participou de reuniões do grupo de alunos com TEA da UTFPR, a fim de se ambientar com os sujeitos e, principalmente, permitir que eles também se familiarizassem com o pesquisador, considerando as especificidades do grupo.¹²
2. Em um segundo momento, os sujeitos receberam um convite para participação na pesquisa; este convite foi encaminhado por e-mail institucional, por intermédio do NAI.

¹² O NAI viabiliza que os sujeitos com TEA realizem de forma mensal, encontros para socialização, relatos, perspectivas e desabafo. Bem como, esporadicamente e com aviso prévio, são convidados pessoas externas à comunidade para participar das reuniões.

3. Para os que aceitaram participar da pesquisa, foram agendados horário e local para realização das entrevistas e da aplicação das AOP, de modo a melhor se ajustarem na rotina e dinâmica dos estudantes com TEA.

As entrevistas seguiram o a seguinte sequência, previamente disponibilizada aos sujeitos¹³:

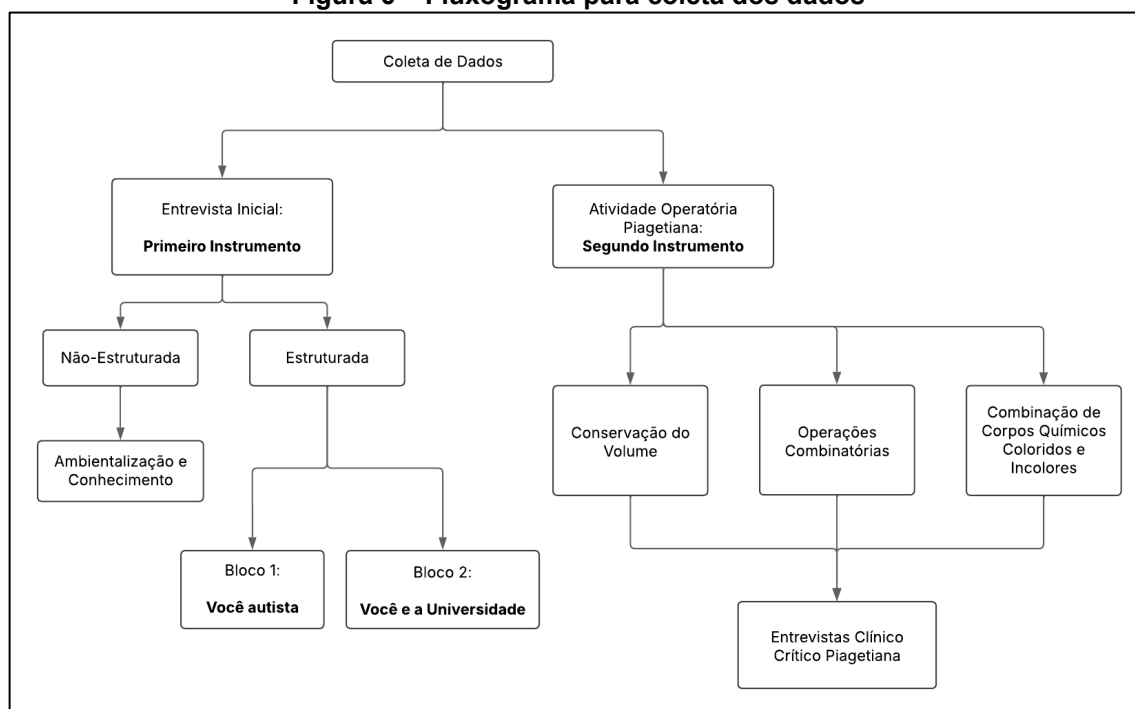
- a) Apresentação do pesquisador, da pesquisa e do local de entrevista;
- b) Leitura e assinatura do TCLE (Apêndice A);
- c) Apresentação do equipamento de gravação em áudio e vídeo, visando ao conforto do sujeito entrevistado;
- d) Entrevista inicial (Apêndice B);
- e) Aplicação de três AOP, com registro em áudio e vídeo (Apêndice C).

5.6 Instrumentos de coleta e análise dos dados

Para a coleta de dados desta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos distintos, que estão melhor representados na Figura 6, a seguir.

¹³ Cabe destacar que, respeitando as particularidades do público investigado, os sujeitos com TEA que fizerem uso de acompanhantes no ambiente universitário, poderão realizar a entrevista em acompanhamento destas pessoas, pois, o MCCP permite a participação de terceiros ao momento da entrevista, possibilitando maior conforto aos sujeitos investigados. Bem como, se for necessário, e solicitado pelos sujeitos investigados, as entrevistas contarão com a participação de um membro do NAI, pois já fazem parte do convívio destes alunos.

Figura 6 – Fluxograma para coleta dos dados



Fonte: Autoria própria (2025).

O primeiro instrumento consiste em uma entrevista inicial (Apêndice B). O segundo instrumento corresponde à aplicação de três Atividades Operatórias Piagetianas (AOP), acompanhadas de um protocolo de entrevista clínico-crítico piagetiano (Apêndice C). As AOP utilizadas foram: i) AOP de Conservação do Volume (Fermiano, 2000); ii) AOP de Operações Combinatórias (Fermiano, 2000); e iii) AOP de Combinação de Corpos Químicos Coloridos e Incolores (Inhelder; Piaget, 1976). Optou-se por não incluir outras AOP, pois observou-se que os sujeitos investigados, ao realizarem as três primeiras atividades, apresentaram sinais de estafa, o que já era esperado por se tratar de estudantes com TEA.

A seguir, detalham-se com maior profundidade cada um desses instrumentos e a respectiva metodologia de análise dos dados.

5.6.1 Entrevista Inicial

De acordo com Gil (2008, p. 110), as entrevistas apresentam uma série de vantagens, entre elas:

- a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;

c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.

[...]

a) não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever;

b) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado;

c) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista;

d) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

Dado esse conjunto de vantagens, evidencia-se no contexto desta pesquisa a adoção de uma entrevista inicial como estratégia para obtenção de dados dos sujeitos. A entrevista inicial foi organizada em dois momentos centrais: o primeiro consiste em uma entrevista não estruturada; o segundo em uma entrevista estruturada dividida em dois blocos (Marconi; Lakatos, 2003)

A entrevista não estruturada caracteriza-se pela liberdade concedida ao entrevistador para conduzir cada situação conforme a direção mais adequada, permitindo uma ampla exploração da temática. Esse formato, composto por perguntas abertas, possibilita uma conversação mais informal (Marconi; Lakatos, 2003). Essa abordagem foi utilizada no momento da “Ambientalização e Conhecimento”, com a seguinte pergunta: **O que você gostaria de me contar sobre você?** Essa pergunta promoveu uma conversa espontânea, baseada no que os entrevistados se sentiam à vontade para compartilhar, permitindo a ambientação com o entrevistador, antes da entrevista formal. Prática semelhante foi adotada na pesquisa de Silva, Camargo e Givigi (2024), em que “não havia pontos fixos, cada participante era convidado a falar sobre si, e expressavam livremente o que queriam sobre sua história”.

Já a entrevista estruturada é caracterizada pelo uso de um roteiro previamente estabelecido, com perguntas fixas e ordem determinada, sem margem para alterações ou inserções não previstas (Marconi; Lakatos, 2003). Tanto o Bloco 1 (“Você Autista”) quanto o Bloco 2 (“Você e a Universidade”) foram elaborados com base em estudos que forneceram dados promissores para a investigação de sujeitos autistas, como os de Hees, Moyson e Roeyers (2014), Olivati e Leite (2019) e Oliveira, Santiago e Teixeira (2022).

A análise dos dados coletados na entrevista inicial (tanto na parte não estruturada quanto na estruturada) se deu por meio da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) (Charmaz, 2009). Essa escolha é respaldada na literatura sobre

entrevistas com adultos autistas (Hees; Moyson; Roeyers, 2014; Gentles *et al.*, 2019; Aeberhard; Sy; Kramer-Roy, 2024; Almog *et al.*, 2024; Işık-Uslu; Çetin, 2025), bem como pela percepção de que essa abordagem metodológica valoriza aspectos fundamentais como a construção de confiança entre entrevistador e entrevistado e a humanização do processo — elementos essenciais ao se trabalhar com pessoas com TEA, como destaca Charmaz (2009, p. 153),

[...] conseguimos obter acesso por meio da confiança que emerge do estabelecimento de relações contínuas e de reciprocidades. Ignorar tais reciprocidades não apenas reduz as suas chances de obtenção de dados reveladores, mas, além disso, desumaniza os seus participantes, e você mesmo.

A Teoria Fundamentada nos Dados (TFD, originalmente *Grounded Theory*), foi apresentada por Barney Glaser e Anselm Strauss em 1967. No entanto, para a análise dos dados apresentados nesta tese, utilizou-se uma versão atualizada desta teoria, desenvolvida por Kathy Charmaz (Charmaz, 2009). Segundo a autora, “minha versão da teoria fundamentada retorna aos enunciados clássicos do século passado e os reexamina através de uma lente metodológica deste século” (Charmaz, 2009, p. 10).

Cabe destacar que Kathy Charmaz foi aluna do programa de pós-graduação onde Barney Glaser lecionava, tendo, portanto, contato direto com ele em diversos seminários, além de ter sido orientada por Anselm Strauss em seu doutorado (Charmaz, 2009), o que lhe conferiu sólido domínio sobre a TFD.

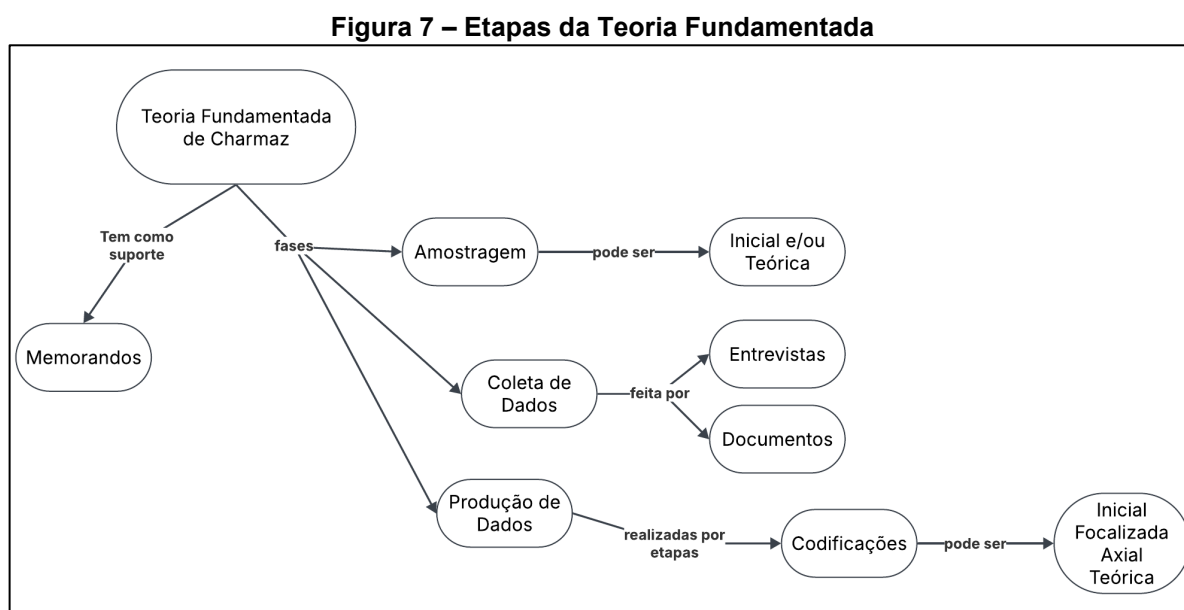
A TFD apresenta duas perspectivas, sendo a de Charmaz (2009) fundamentada em uma base teórica construtivista, com enfoque qualitativo, sendo que

Essa metodologia capta a diversidade de fatos, dados, informações, experiências da realidade, além da multidimensionalidade e a multicausalidade dos fenômenos. Além disso, preenche possíveis lacunas que podem surgir entre a teoria e a pesquisa empírica, pois propõe um conjunto de princípios e práticas/diretrizes básicas, como a codificação, a redação de memorandos e a amostragem, orientando o pesquisador nas etapas do processo de pesquisa, bem como o caminho a ser percorrido para a descoberta da teoria (Prigol; Behrens, 2019, p. 3-4).

A base teórica construtivista da TFD possibilita a compreensão da interatividade que ocorre entre o sujeito e o meio que ele está inserido, expressa por

meio da comunicação. Além disso, permite entender por que os sujeitos constroem significados para certas situações específicas (Prigol, Behrens, 2019), como as que foram investigadas na entrevista inicial realizada nesta pesquisa.

A TFD apresenta três etapas denominadas de amostragem, coleta de dados e produção de dados, tendo como suporte os documentos elaborados pelo pesquisador ao longo da investigação, denominados memorandos. Essa estrutura está representada a seguir, na Figura 7.



Fonte: Prigol e Behrens (2019, p. 5).

Durante toda a pesquisa o investigador desenvolve os memorandos, que são considerados anotações informais escritas ao longo do processo de amostragem e coleta de dados, sendo que:

Não existem normas nem padrões para a elaboração dos memorandos, pois são construídos utilizando uma linguagem informal para uso pessoal, como espaço do pesquisador para anotar as percepções, explorações e descobertas de ideias referentes ao que foi visto, ouvido, percebido e codificado; é uma escrita sobre as interpretações dos dados que o pesquisador tece para si, sem a finalidade de apresentar para o público (Prigol; Behrens, 2019, p. 9).

Os memorandos possibilitam um maior nível de abstração no desenvolvimento dos códigos de análise, pois carregam consigo pensamentos, comparações e conexões realizadas durante a coleta de dados. Podem, inclusive,

conduzir o pesquisador a novos *insights* ao longo de sua construção, sendo, portanto, uma parte fundamental no desenvolvimento da TFD (Prigol; Behrnes, 2019).

A primeira fase da TFD, a amostragem, ocorre em duas etapas: a amostragem inicial e a amostragem teórica. De acordo com Charmaz (2009), “ a amostragem inicial na teoria fundamentada é onde você começa, ao passo que a amostragem teórica é o que o orienta para onde ir” (p. 140).

A amostragem inicial é o momento em que se estabelecem critérios para a seleção de pessoas, casos, situações e/ou ambientes, com o objetivo de encontrar materiais relevantes para a pesquisa. Não se trata, neste estágio, de elaborar ou refinar categorias teóricas, pois, como afirma Charmaz (2009, p. 139), “não podemos pressupor que conhecemos as nossas categorias antecipadamente, e muito menos que estas estejam contidas nas nossas questões de pesquisa iniciais”. Essa etapa inicial ocorre em conjunto com a codificação inicial e a codificação focalizada.

No contexto desta pesquisa, a amostragem inicial ocorreu por meio da participação nas reuniões do Coletivo de Autistas da UTFPR, organizadas pelo NAI, realizadas no primeiro semestre de 2024 conforme apresentado no Quadro 6.

A participação nestas reuniões permitiu uma percepção preliminar de como se organizam as estruturas de socialização dos estudantes autistas no ensino superior, contribuindo para a preparação da etapa de amostragem teórica. A partir desses encontros emergiu o código analítico inicial “estando na universidade”, que revelou relações com o mundo externo à instituição, indicando que essa interação poderia oferecer dados relevantes para a compreensão do contexto desses estudantes. Tal percepção deu origem às codificações focalizadas “Você autista” e “Você e a Universidade”. A partir dessas codificações focais, percebeu-se a necessidade de aprofundar a coleta de dados, retornando à pesquisa empírica por meio de entrevistas individuais. A base para a construção dessa nova etapa foi fundamentada, principalmente, nos memorandos elaborados pelo pesquisador, como previsto pela TFD (Charmaz, 2009).

Acerca da codificação inicial, é

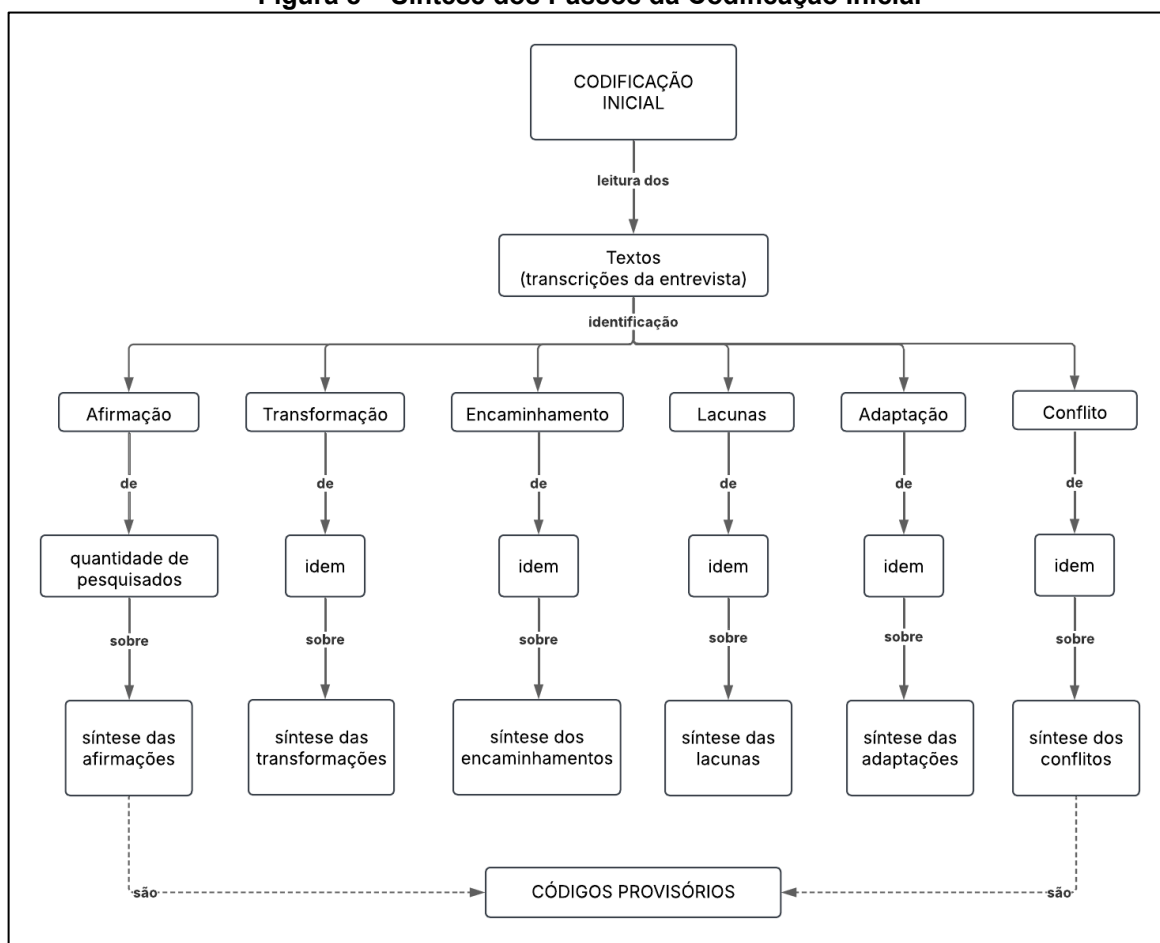
[...] realizada nos primeiros momentos da coleta de dados da pesquisa, refere-se a uma etapa mais ampla e genérica, pois todos os materiais coletados servem como dados, o que torna possível navegar por várias direções teóricas, enunciadas nos dados coletados (Prigol; Behrens, 2019, p. 11).

A codificação inicial tem como objetivo formar códigos orientadores, que devem ser simples, curtos e redigidos no gerúndio. Esses códigos são produzidos a partir da comparação de frases dos entrevistados, buscando identificar quando, por que e como determinados fenômenos ocorrem (Prigol; Behrnes, 2019). Essa etapa auxilia no processo de definição de categorias conceituais posteriores, pois possibilita uma visão inicial dos dados que se desdobrará em ideias analíticas e orientará novas coletas de dados, sendo, portanto, categorias provisórias (Prigol; Behrnes, 2019). Para a construção dos códigos iniciais,

[...] é indicado primeiramente fazer a leitura dos textos das transcrições e, para cada frase ou parágrafo, tecer um comentário [...], utilizando palavras que sintetizem a informação/ideia do pesquisado. Outro recurso que pode ser usado é negritar palavras ou frases significativas ou que elucidem melhor o que o pesquisado quer afirmar. Durante a leitura do texto da entrevista, é importante elaborar o diário de bordo, para anotar as percepções referentes às informações de cada pesquisado e o encaminhamento da leitura (Prigol; Behrnes, 2019, p. 13).

Prigol e Behrens (2019, p.14) apresentam uma síntese dos passos para a codificação inicial (Figura 8), a qual foi seguida para estruturar a análise dos dados coletados nesta tese.

Figura 8 – Síntese dos Passos da Codificação Inicial



Fonte: Prigol e Behrens (2019, p. 14).

A codificação focalizada faz uso dos códigos já mapeados (codificação inicial), buscando selecionar os códigos mais significativos, que possam fornecer uma análise mais precisa e completa sobre os dados. Para isso, é necessário que os códigos focais sejam tratados como enunciados narrativos, possibilitando que, na entrevista surjam dados que “explicam as propriedades; especificam as condições sob as quais a categoria surge, é mantida e se modifica; descrevem as suas consequências e demonstram como essa categoria se relaciona com as demais” (Charmaz, 2009, p. 130), tal como se estruturou para que ocorresse na amostragem teórica.

A amostragem teórica acontece na codificação axial e/ou teórica. Nesta etapa é possível avançar ou recuar na coleta e análise dos dados e na revisão dos memorandos. “Neste estágio da TFD o pesquisador pode rever os participantes para a coleta de dados e, se necessário, acrescentar, reduzir ou até fazer uma nova formação de sujeitos” (Prigol; Behrens, 2019, p. 6), tal como foi realizado nesta pesquisa, pois após a amostragem inicial (participação nas reuniões do Coletivo de Autistas da

UTFPR), procedeu-se ao avanço da investigação, revendo os participantes para uma entrevista individual.

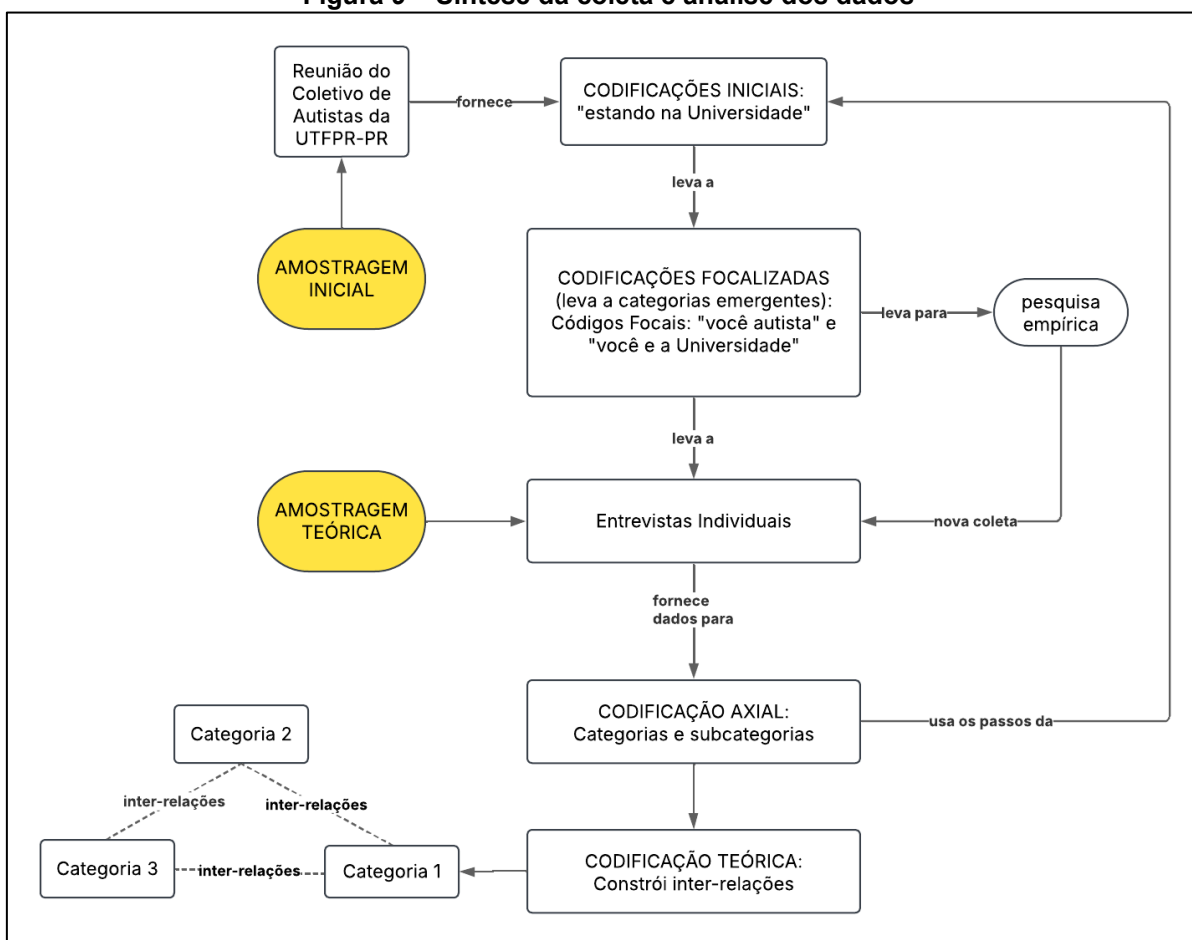
Com esta estrutura e o conhecimento prévio dos entrevistados, foi possível coletar dados relevantes, captando a “essência das revelações dos pesquisados, mostrando minuciosamente informações, dados, ideias, conceitos, sentimentos, intenções e contextos da vida pessoal, profissional e de formação” (Prigol; Behrens, 2019, p. 6), por meio de uma entrevista intensiva (Charmaz, 2009). A amostragem teórica permite a elaboração dos significados das categorias, bem como descobrir a variação que ocorre dentro delas e definir suas lacunas (Charmaz, 2009), pois o pesquisador já possui um embasamento construído na amostragem inicial, e assim, pode visualizar com maior clareza tais categorias e, conseqüentemente, suas subcategorias.

A codificação axial é o momento em que o pesquisador desenvolve uma coerência da análise que está construindo, indicando dimensões e propriedades em um determinado contexto, ou seja, busca explicar fenômenos de maneira mais precisa com questões do tipo: quando, onde, por que, quem, como e com quais conseqüências (Prigol; Behrens, 2019). Para Charmaz (2009), a codificação axial faz uso de diretrizes simples e flexíveis, buscando o desenvolvimento de subcategorias de uma categoria, para que seja possível demonstrar as conexões entre elas. Cabe destacar que cada subcategoria deve ser justificada com dados provenientes das entrevistas. Para a etapa de codificação axial, pode-se usar as ferramentas da codificação inicial, buscando a emergência de tais categorias e subcategorias.

Por fim, a codificação teórica visa estabelecer um conjunto de inter-relações entre as categorias desenvolvidas, apontando suas fragilidades e aproximações. Trata-se de um momento “direcionado para fazer o entrelaçamento das codificações realizadas, mostrando a tessitura existente entre os fragmentos das análises” (Prigol; Behrens, 2019, p. 17).

A estrutura que envolve a coleta e análise dos dados pode ser visualizada em maiores detalhes na Figura 9, a seguir.

Figura 9 – Síntese da coleta e análise dos dados



Fonte: Autoria própria (2025).

De acordo com Charmaz (2009), a TFD apresenta a lógica da saturação como sendo um critério que deve ser aplicado às categorias. Segundo a autora “as categorias estão ‘saturadas’ quando a coleta de dados novos não mais desperta novos *insights* teóricos, nem revela propriedades novas dessas categorias teóricas centrais” (Charmaz, 2009, p. 157), justificando-se assim, a nova amostragem com os sujeitos investigados, pois apenas a primeira amostragem, apesar de levantar observações relevantes, mostrou-se superficial aos dados que poderiam emergir em uma nova coleta, mais direcionada e intensiva.

Complementarmente, realizou-se uma entrevista estruturada (Apêndice D) com a psicóloga educacional da UTFPR, responsável pelo acompanhamento dos alunos investigados nesta pesquisa. Os dados obtidos nesta entrevista, serão incorporados aos resultados e discussões, de modo a elucidar lacunas sobre os processos de acesso e permanência de estudantes com TEA na UTFPR.

A seguir, apresenta-se o segundo instrumento de coletas de dados, constituído por Atividades Operatórias Piagetianas (AOP) de conservação do volume;

operações combinatórias e de combinações de corpos químicos coloridos e incolores. A escolha dessas AOP deu-se em função da experiência do pesquisador com suas aplicações, da disponibilidade de referencial teórico para aplicação e análise dos dados coletados, e da disponibilidade de material para sua realização.

5.6.2 Atividade Operatória Piagetiana de Conservação do Volume

Esta AOP tem como premissa a investigação da noção conservação do volume nos sujeitos investigados, sendo que tal noção se manifesta após o domínio das noções de substância e peso, caracterizando a presença de estruturas operatórias concretas (Fermiano, 2000).

A aplicação desta AOP é realizada com a utilização de duas provetas transparentes de 500 mL, contendo 250 mL de água, duas esferas de massa de modelar com cores diferentes e mesmo peso, e um marcador de volume (caso necessário). O sujeito investigado receberá as seguintes orientações:

- i. Prever se haverá deslocamento do líquido caso as esferas sejam introduzidas nas provetas contendo água;
- ii. Realizar a primeira modificação em uma das esferas de massa de modelar, para uma esfera achatada (semelhante à um disco, porém que caiba no diâmetro da proveta utilizada);
- iii. Prever se haverá deslocamento do líquido caso essa esfera achatada seja inserida na proveta;
- iv. Realizar a segunda modificação na massa de modelar, para um cilindro;
- v. Prever se haverá deslocamento do líquido caso este cilindro seja inserido na proveta;
- vi. Realizar a terceira modificação na massa de modelar, para quatro esferas pequenas;
- vii. Prever se haverá deslocamento do líquido caso estas esferas sejam inseridas na proveta.

Caso seja necessário, as massas de modelar poderão ser inseridas na proveta, com o objetivo de provocar um desequilíbrio no sujeito investigado, visando

explorar as estruturas cognitivas em análise. O apêndice B contém o protocolo de perguntas utilizadas nesta AOP.

Para a compreensão das estruturas cognitivas evocadas nesta AOP, foram utilizados os critérios de avaliação propostos por Fermiano (2000, p. 49, grifo nosso), sendo eles:

Nível I: O sujeito não admite nem a conservação da substância, nem a do peso e nem a do volume.

Nível IIA: O sujeito admite a conservação da substância, mas não admite a do peso e nem a do volume.

Nível IIB: O sujeito admite a conservação do peso, mas não a do volume, no entanto, sua justificativa se baseia no peso da bolinha para o nível da água aumentar.

Nível IIIA: O sujeito admite a conservação do volume somente em alguns casos.

Nível IIIB: O sujeito admite a conservação do volume em qualquer situação, justificando-a logicamente pela conservação do peso ou da substância.

A análise desta AOP foi realizada por meio da classificação das estruturas cognitivas evocadas pelo sujeito durante a execução da atividade, conforme os critérios estabelecidos por Fermiano (2000).

5.6.3 Atividade Operatória Piagetiana de Operações Combinatórias

Esta AOP destina-se à investigação de estruturas complexas presentes no estágio operatório formal, tais como as operações proposicionais, que extrapolam as operações concretas investigadas na AOP anteriormente apresentada (Inhelder; Piaget, 1976).

Esta AOP é constituída por cartões coloridos, em seis cores diferentes, com 50 cartões de cor. O sujeito investigado recebeu as seguintes orientações:

- i. Escolha três cores de cartões e pegue-os;
- ii. Quantos pares de cores diferentes podem ser formados com as cores selecionadas?
- iii. Caso necessário, utilize lápis e papel disponibilizados pelo pesquisador;
- iv. Caso necessário, pegue mais cartões para a resolução;
- v. Quantos cartões serão utilizados para formar todos os pares de cores diferentes?

Este processo se repete com o aumento de cores selecionadas, ou seja, as previsões para 4, 5 e 6 cores (conforme o material físico disponibilizado). Após a formação dos conjuntos com até 6 cores, solicita-se ao sujeito que realize a previsão para 7, 50, 100 e 150 cores. O apêndice B contém o protocolo de perguntas utilizadas nesta AOP.

Para a compreensão das estruturas cognitivas evocadas nesta AOP, foram utilizados os critérios de avaliação propostos por Fermiano (2000, p. 79-82, grifo nosso), sendo eles:

Nível I: Combinações incompletas, por tateio (p. 79).

Nível IIA: Combinações completas, embora empíricas (ensaio e erro, mas o sujeito faz todas) (p. 79-80).

Nível IIB-1: Sistema elementar de justaposição de pares. Não completa todos, justapõe os pares sem se dar conta se repetiu as cores. Começa o sistema e não acaba (p. 80).

Nível IIB-2: sistema de justaposições entrecruzadas. (o sujeito começa e trabalha com as fichas que estão nas pontas. Ele entrecruza as fichas e neste entrecruzamento, perde a ideia de que fez tudo) (p. 80).

Nível IIB-3: pares simétricos e depois a série é complementada empiricamente (p. 80).

Nível IIB-4: Intersecções inacabadas. O sujeito começa a fazer as intersecções, mas não termina. Ele tem um sistema que não dá conta de todas as peças, todas as cores, mas faz um número muito maior de pares (p. 80).

Nível IIB-5: O sujeito tem dificuldade em conceber a ideia de combinação (p. 80).

Transição do Nível IIB para IIIA (p. 81).

Nível IIIA: As operações de permutações nos permitem compreender os procedimentos apresentados acima no nível IIIA e o processo de transição do nível IIIA para o IIB (p. 82).

Nível IIIB: Combinações completas e sistemáticas com descoberta do sistema (lei que rege o sistema) (p. 83).

A análise desta AOP se deu por meio da classificação das estruturas cognitivas evocadas pelo sujeito durante a realização da atividade, conforme os critérios estabelecidos por Fermiano (2000).

5.6.4 Atividade Operatória Piagetiana de Combinação de Corpos Químicos Coloridos e Incolores

Assim como na AOP anteriormente descrita, esta atividade tem por objetivo expor as estruturas cognitivas das operações lógicas das proposições, diferenciando-se, por não se iniciar com um processo concreto de análise. Ou seja, tais estruturas são investigadas com maior direcionamento nos sujeitos.

Esta AOP é composta por 5 frascos conta-gotas transparentes de 100 mL contendo as seguintes substâncias, identificadas de 1 a 5 e G: 1 – Ácido Sulfúrico diluído; 2 – Água; 3 – Água Oxigenada; 4 – Tiosulfato; G – Iodeto de Potássio. Também compõem os materiais utilizados um béquer de 100 mL sem identificação e 50 copos descartáveis de 50 mL.

O entrevistador adicionou previamente à entrevista, no béquer não identificado as substâncias 1, 3 e G, formando um líquido de cor amarelada. O apêndice B contém o protocolo de perguntas utilizadas nesta AOP.

O sujeito investigado recebeu as seguintes orientações:

- i. Observar o líquido presente no béquer sem identificação;
- ii. Será solicitado ao sujeito entrevistado que reproduza a cor do líquido observado no béquer por meio das combinações das substâncias disponibilizadas nos frascos identificados de 1 a 5 e G;
- iii. Caso necessário, utilize lápis e papel disponibilizados pelo pesquisador;
- iv. As misturas deverão ser realizadas nos copos descartáveis de 50 mL disponibilizados, podendo utilizar quantos forem necessários.

Para a compreensão das estruturas cognitivas evocadas nesta AOP, serão utilizados os critérios de avaliação propostos por Inhelder e Piaget (1976, p. 83-90, grifo nosso), sendo eles:

Estádio I: Associações empíricas e explicações pré-causais: Os sujeitos do nível pré operatório se limitam a associar casualmente dois elementos, ao mesmo tempo, e a notar o resultado ao explicá-lo por simples fenomenismo, ou por outras formas de causalidade pré lógica (p. 83).

Subestádio IIA: Multiplicação dos fatores por "G": É interessante notar até que ponto a atitude espontânea, quando da aparição das operações concretas, é a da associação sistemática do elemento g com todos os outros, mas sem outra combinação (p. 84).

Subestádio IIB: Operações multiplicativas com introdução empírica das combinações: As reações do nível II B são análogas às precedentes, mas com um progresso sensível – a introdução das combinações n a n. No entanto, estamos apenas diante de simples tentativas empíricas, sem que o sujeito chegue a descobrir sistema (p. 86).

Subestádio IIIA: Formação de combinações sistemáticas n a n: com a aparição do nível formal as duas novidades são o método sistemático no emprego das combinações n a n, e a compreensão do fato de que a cor é derivada a combinação (p. 87).

Subestádio IIIB: Equilibração do sistema: [...] as únicas novidades do subestádio IIIB são as combinações e, principalmente, as provas que se apresenta de maneira mais sistemática, isto é, este nível aparece como uma etapa de equilíbrio com relação ao precedente, que é uma fase de organização (p. 90).

A análise desta AOP se deu por meio da classificação das estruturas cognitivas evocadas pelo sujeito durante a realização da atividade, conforme os critérios estabelecidos por Fermiano (2000).

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados estão organizados em dois momentos principais: o primeiro dedicado à análise dos achados da entrevista inicial, e o segundo, referente à aplicação das Atividades Operatórias Piagetianas.

6.1 A entrevista inicial

Participaram desta etapa cinco estudantes da UTFPR com laudo para TEA, codificados como Aluno-1, Aluno-2, Aluno-3, Aluno-4 e Aluno-5. As transcrições das entrevistas ocorreram com auxílio do *software* on-line Clipto.AI® (versão paga), atendendo as normas para transcrição de falas descritas no Quadro 8 (Rosa, 2013, p. 138). Após a transcrição dos áudios pelo software o pesquisador ouviu novamente todos os registros, acompanhando as transcrições realizadas, a fim de ajustar pequenos erros e adequar às normas da transcrição, proporcionando maior fidedignidade às falas dos sujeitos entrevistados.

Quadro 8 – Normas para transcrição de falas

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncado (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé / e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTEM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestarem os... eh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático.	-- --	... a demanda de moeda – vamos dar essa notação – demanda de moeda por motivo

Superposição, simultaneidade de vozes.	{ ligando as linhas	A. na {casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“”	Pedro Lima... Ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...

Fonte: Rosa (2013, p. 138).

Os cursos dos sujeitos entrevistados não foram identificados com o intuito de preservar seu anonimato, uma vez que, por se tratar de uma amostra reduzida, essa informação poderia permitir sua identificação. Dos cinco participantes, dois cursam bacharelado, dois estão matriculados em cursos de engenharia e um em curso tecnológico.

Outro aspecto adotado visando preservar o anonimato dos entrevistados foi a substituição de termos comumente utilizados pelos alunos com TEA que poderiam identificá-los, por serem parte de seu vocabulário cotidiano, provavelmente usado em sala de aula. Esses termos foram substituídos por expressões neutras, como no diálogo (fictício) exemplificado a seguir:

Professora: O que você trouxe hoje para a nossa roda de conversa?

Aluno: Meu dinossaurinho!

Professora: Que legal! Você trouxe o seu dinossaurinho. Pode contar para a turma sobre o seu dinossaurinho?

Após a transcrição com a substituição dos termos por expressões neutras identificadas entre colchetes (indicativo adotado nas transcrições das entrevistas desta tese), ressalta-se que tal procedimento não acarretou prejuízos na análise dos dados coletados.

Professora: O que você trouxe hoje para a nossa roda de conversa?

Aluno: Meu [brinquedo]!

Professora: Que legal! Você trouxe o seu [brinquedo]. Pode contar para a turma sobre o seu [brinquedo]?

Cabe destacar que a transcrição ocorreu de forma “*ipsis litteris*”, com termos como: Uhum (que popularmente pode significar afirmação), Hum (que popularmente pode significar desejo, vontade, necessidade, prazer, expectativa ou ainda expressar o ato de pensar sobre o assunto), Ah (que pode indicar interrogação, incompreensão do questionamento, surpresa ou dúvida) e ãh (que geralmente significa dúvida ou incompreensão).

Em média, cada entrevista da Etapa 1 durou uma hora, com idade média dos entrevistados de 24,8 anos, e idade média dos diagnósticos de 21,6 anos. A seguir apresenta-se a caracterização dos sujeitos entrevistados, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 – Caracterização dos sujeitos entrevistados

Sujeito	Idade	Sexo	Período do curso	Idade do Diagnóstico	Etapa 1	Etapa 2
Aluno-1	26	Masculino	Segundo/Terceiro	18	Participou	Participou
Aluno-2	22	Masculino	Quinto	21	Participou	Participou
Aluno-3	20	Feminino	Quarto	15	Participou	Não Participou
Aluno-4	30	Feminino	Terceiro	29	Participou	Participou
Aluno-5	26	Masculino	Segundo	25	Participou	Participou

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

A média de idade dos diagnósticos entre os entrevistados reflete um cenário recente: o reconhecimento do autismo em adultos. O conceito de autismo passou por transformações significativas nas últimas décadas, deixando de ser compreendido como uma doença para ser classificado como um transtorno e, mais recentemente, como uma condição. O que antes era restrito à infância hoje já não apresenta limites etários (Bottema-Bautel *et al.*, 2021).

Este cenário também se reflete no acesso de estudantes com TEA no ensino superior no Brasil (Olivati; Leite, 2019; Silva *et al.*, 2020) bem como em outros países (Pugliese; White, 2014; Below; Speath; Horlin, 2021). Apesar do aumento evidenciado, a realidade observada é que o percurso na graduação envolve diversos riscos para esses estudantes, como será apresentado e discutido a seguir.

Considerando a TFD (Charmaz, 2009), a Amostragem Inicial realizada nas reuniões do Coletivo Autista da UTFPR permitiu elencar o código analítico “Estando na Universidade”. Essa codificação inicial possibilitou uma preparação para a Amostragem Teórica, indicando dois códigos focais: “Você Autista” e “Você e a Universidade”. Esta codificação guiou a pesquisa empírica desenvolvida na etapa da Amostragem Teórica.

Os dados coletados no momento da Amostragem Teórica formarão a Codificação Axial (categorias e subcategorias), seguindo as indicações de Prigol e Behrens (2019):

- a) Realizar a leitura dos textos das transcrições;
- b) Tecer um comentário para cada frase ou parágrafo, sintetizando a ideia central;
- c) Agrupar ideias convergentes, e indicar a quantidade de pesquisados que compartilham destas ideias;
- d) Realizar uma síntese das afirmações;
- e) Gerar códigos provisórios;
- f) Elaborar categorias, e caso necessário subcategorias.

Para cada comentário registrado em cada frase ou parágrafo, atribuiu-se um código alfanumérico para facilitar a organização das categorias e subcategorias. O código é estruturado da seguinte forma: “AL” (aluno) – “NÚMERO” (do entrevistando) – “NÚMERO” (sequência do comentário). Os códigos são apresentados na íntegra no Apêndice E.

AL1-1 (Aluno 1, comentário 1)

A seguir, apresenta-se a estrutura de formação da Codificação Axial desenvolvida (Quadro 10). Esse primeiro agrupamento de ideias gerou 23 códigos provisórios, a saber: Autopercepção pessoal; Autismo: desafios, potencialidades e percepções; Relações sociais; Regulação sensório-emocional; Dimensões de suporte e apoio; Trajetória acadêmica e decisões pessoais; Diagnóstico, identidade e relações; Desafios e experiências na educação básica; Legislações acerca da PcD; Relações com docentes do ensino superior; Curso de graduação: escolhas e

trajetórias; Espaços de permanência e exclusão na UTFPR; NAI; Percepções e relatos de bullying; Relações familiares e o autismo; Práticas e desafios alimentares; Autismo, saúde e medicalização; Participação em projetos e Iniciação Científica; Coletivo Autista; UTFPR; Vivências dos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior; Mercado de trabalho; e Plano Educacional Individualizado (PEI).

Quadro 10 – Codificação Inicial

Nº	Identificação	Quantidade de pesquisados	Códigos Provisórios
1	Características	5	Autopercepção pessoal
2	Autismo	5	Autismo: desafios, potencialidades e percepções
3	Sociedade	5	Relações sociais
4	Regulação	4	Regulação sensório-emocional
5	Suporte	5	Dimensões de suporte e apoio
6	Graduação	5	Trajetória e decisões pessoais
7	Laudo	5	Diagnóstico, identidade e relações
8	Educação	5	Desafios e experiências na educação básica
9	Legislações	5	Legislação acerca da PcD
10	Docente	5	Relação com docentes do ensino superior
11	Graduação	5	Curso de graduação: escolhas e trajetórias
12	UTFPR	5	Espaços de permanência e exclusão na UTFPR
13	Acessibilidade	5	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)
14	Bullying	5	Percepções e relatos de bullying
15	Família	4	Relações familiares e o autismo
16	Alimentação	2	Práticas e desafios alimentares
17	Medicação	2	Autismo, saúde e medicalização
18	Pesquisa	2	Participação em projetos e Iniciação Científica
19	Reuniões	2	Coletivo Autista
20	Universidade	5	UTFPR
21	Educação	5	Vivências dos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior
22	Empregabilidade	1	Mercado de trabalho
23	Educação	2	Plano Educacional Individualizado

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Após a análise de cada um dos códigos provisórios, foram estabelecidas as categorias e subcategorias, conforme é indicado no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Categorias e subcategorias

Nº	Códigos Provisórios	Categorias	Subcategorias
1	Autopercepção pessoal	Autopercepção pessoal	1) Personalidade 2) Obstáculos
2	Autismo: desafios, potencialidades e percepções	Autismo: desafios, potencialidades e percepções	1) Desafios 2) Potencialidades 3) Percepções
3	Relações sociais	Relações sociais	1) Vínculos na infância 2) Vínculos na vida adulta 3) Sociabilidade 4) Restrição relacional
4	Regulação sensório-emocional	Regulação sensório-emocional	1) Agente causal 2) Regulação
5	Dimensões de suporte e apoio	Dimensões de suporte e apoio	1) Ensino Superior 2) Educação Básica 3) Familiar 4) Recursos
6	Trajétoria e decisões pessoais	Trajétoria acadêmica e decisões pessoais	1) Autodesenvolvimento 2) Engajamento acadêmico
7	Diagnóstico, identidade e relações	Diagnóstico, identidade e relações	1) Vivências 2) Reconhecimento 3) Conexões
8	Desafios e experiências na educação básica	Desafios e experiências na educação básica	1) Desafios 2) Motivações 3) Percepções 4) Aprendizagem
9	Legislação acerca da PcD	Legislação acerca da PcD	Sem subcategoria
10	Relação com docentes do ensino superior	Relação com docentes do ensino superior	1) Sinergia 2) Descompasso
11	Curso de graduação: escolhas e trajetórias	Curso de graduação: escolhas e trajetórias	1) Percepções 2) Relações

12	Espaços de permanência e exclusão na UTFPR	Espaços de permanência e exclusão na UTFPR	1) Pertencer 2) Não pertencimento
13	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)	1) Autodeclaração 2) Relação 3) Acompanhamento
14	Percepções e relatos de bullying	Percepções e relatos de bullying	Sem subcategoria
15	Relações familiares e o autismo	Relações familiares e o autismo	Sem subcategoria
16	Práticas e desafios alimentares	Práticas e desafios alimentares	Sem subcategoria
17	Autismo, saúde e medicalização	Autismo, saúde e medicalização	Sem subcategoria
18	Participação em projetos e Iniciação Científica	Participação em Projetos de Pesquisa	1) Integração 2) Inclusão
19	Coletivo Autista	Coletivo Autista	Sem subcategoria
20	UTFPR	UTFPR	1) Acesso 2) Percepções 3) Autismo 4) Avanços
21	Vivências dos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior	Vivências dos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior	1) Rotina 2) Limitações 3) Aprendizagem 4) Ensino
22	Mercado de trabalho	Mercado de trabalho	Sem subcategoria
23	Plano Educacional Individualizado	Plano Educacional Individualizado	Sem subcategoria

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

A seguir, apresenta-se, no Quadro 12 os códigos que constituem cada uma das categorias e subcategorias, bem como o percentual correspondente a cada entrevistado dentro de cada uma delas.

Quadro 12 – Representação das categorias e subcategorias

Nº	Categoria	Subcategorias	Códigos	Representatividade
1	Autopercepção pessoal	Personalidade	AL1-1, AL1-56, AL2-1, AL2-2, AL2-8, AL2-35, AL2-79, AL2-82, AL2-91, AL2-125, AL3-21, AL3-26, AL3-27, AL4-4, AL4-80, AL5-1 e AL5-21.	AL1: 11,8% AL2: 47% AL3: 17,6% AL4: 11,8% AL5: 11,8%
		Obstáculos	AL1-38, AL1-7, AL2-80, AL2-90 e AL5-9.	AL1: 40% AL2: 40% AL5: 20%
2	Autismo: Desafios, potencialidades e percepções	Desafios	AL1-3, AL2-6, AL3-9, AL3-12, AL3-89, AL3-90, AL4-9, AL4-11, AL4-12, AL4-60, AL5-6 e AL5-37.	AL1: 8,3% AL2: 8,3% AL3: 33,3% AL4: 33,3% AL5: 16,8%
		Potencialidades	AL1-4, AL1-5, AL1-18, AL2-85, AL3-10, AL3-11, AL4-10, AL4-13, AL4-14, AL4-74, AL5-4, AL5-5, AL5-7, AL5-10 e AL5-36.	AL1: 20% AL2: 6,7% AL3: 13,4% AL4: 26,6% AL5: 33,3%
		Percepções	AL1-2, AL1-11, AL2-5, AL2-19, AL2-47, AL2-48, AL2-93, AL2-97, AL2-102, AL2-110, AL2-111, AL2-112, AL3-4, AL3-5, AL3-35, AL4-5, AL4-6, AL4-7, AL4-8, AL4-20, AL4-21, AL4-48, AL4-54, AL5-2 e AL5-15.	AL1: 8% AL2: 40% AL3: 12% AL4: 32% AL5: 8%
3	Relações Sociais	Vínculos na infância	AL3-36, AL4-31, AL4-32 e AL5-17.	AL3: 25% AL4: 50% AL5: 25%
		Vínculos na vida adulta	AL1-25, AL1-28, AL2-62, AL3-64, AL4-88 e AL5-41.	AL1: 33,2% AL2: 16,7% AL3: 16,7% AL4: 16,7% AL5: 16,7%
		Sociabilidade	AL1-24, AL1-26, AL2-38, AL2-100, AL2-115, AL3-7, AL3-42, AL3-43, AL3-47, AL3-55, AL5-3, AL5-	AL1: 13,4% AL2: 20% AL3: 33,3% AL5: 33,3%

			22, AL5-25, AL5-26 e AL5-31.	
		Restrição relacional	AL1-6, AL2-39, AL2-59, AL2-60, AL3-63, AL4-33, AL5-18 e AL5-38.	AL1: 12,5% AL2: 37,5% AL3: 12,5% AL4: 12,5% AL5: 25%
4	Regulação sensório-emocional	Agente causal	AL1-7, AL2-120 e AL5-30.	AL1: 33,33% AL2: 33,33% AL5: 33,33%
		Regulação	AL1-42, AL3-6, AL3-86, AL5-8 e AL5-11.	AL1: 20% AL3: 40% AL5: 40%
5	Dimensões de suporte e apoio	Ensino Superior	AL1-37, AL1-39, AL1-45, AL1-46, AL2-76, AL2-92, AL3-54 e AL3-91.	AL1: 50% AL2: 25% AL3: 25%
		Educação Básica	AL2-23, AL2-29, AL4-24, AL4-27 e AL4-34.	AL2: 40% AL4: 60%
		Familiar	AL2-99, AL4-15, AL4-16, AL4-35, AL5-12, AL5-13 e AL5-19.	AL2: 14,2% AL4: 42,9% AL5: 42,9%
		Recursos	AL1-8, AL2-103, AL3-13, AL3-40, AL4-17 e AL4-29.	AL1: 16,7% AL2: 16,7% AL3: 33,3% AL4: 33,3%
6	Trajetória acadêmica e decisões pessoais	Autodesenvolvimento	AL1-9 e AL1-14.	AL1: 100%
		Engajamento acadêmico	AL1-19, AL1-21, AL1-23, AL2-3, AL2-75, AL2-88, AL3-44, AL3-51, AL3-74, AL3-76, AL3-77, AL3-78, AL3-79, AL4-3, AL5-40.	AL1: 20% AL2: 20% AL3: 46,6% AL4: 6,7% AL5: 6,7%
7	Diagnóstico, identidade e relações	Vivências	AL1-10, AL1-12, AL2-13, AL2-14, AL2-18, AL3-23, AL3-24, AL4-19, AL5-14 e AL5-49.	AL1: 20% AL2: 30% AL3: 20% AL4: 10% AL5: 20%

		Reconhecimento	AL2-12, AL2-72, AL3-8, AL3-22, AL4-18 e AL4-36.	AL2: 33,33% AL3: 33,33% AL4: 33,33%
		Conexões	AL1-27, AL2-25, AL2-61, AL3-83 e AL3-88.	AL1: 20% AL2: 40% AL3: 40%
8	Desafios e experiências na educação básica	Desafios	AL1-13, AL1-15, AL2-9, AL2-11, AL2-20, AL2-27, AL2-30, AL2-32, AL2-37, AL4-22, AL4-28 e AL4-61.	AL1: 16,7% AL2: 58,3% AL4: 25%
		Motivações	AL2-10, AL3-25, AL3-30, AL3-72 e AL3-73.	AL2: 20% AL3: 80%
		Percepções	AL2-22, AL2-24, AL2-26, AL3-1, AL3-2, AL3-3, AL3-31, AL3-33, AL3-34, AL3-38, AL3-39, AL3-46, AL3-49, AL3-50, AL3-52, AL3-53, AL4-23 e AL5-26.	AL2: 16,8% AL3: 72,2% AL4: 5,5% AL5: 5,5%
		Aprendizagem	AL2-21, AL2-28, AL2-34, AL2-36, AL3-37, AL3-45, AL3-48, AL4-25 e AL5-16.	AL2: 44,5% AL3: 33,3% AL4: 11,1% AL5: 11,1%
9	Legislações acerca da PcD	***	AL1-16, AL2-40, AL3-17, AL3-56, AL4-38, AL4-50, AL4-52 e AL5-23.	AL1: 12,5% AL2: 12,5% AL3: 25% AL4: 37,5% AL5: 12,5%
10	Relações com docentes do Ensino Superior	Sinergia	AL1-17, AL2-41, AL2-42, AL2-83, AL3-58, AL5-24 e AL5-27.	AL1: 14,3% AL2: 42,8% AL3: 14,3% AL5: 28,6%
		Descompasso	AL2-44, AL2-51, AL2-89, AL2-96, AL3-57, AL3-84 e AL4-42.	AL2: 57,1% AL3: 28,6% AL4: 14,3%
11	Curso de graduação: Escolhas e trajetórias	Percepções	AL2-49 e AL4-1.	AL2: 50% AL4: 50%
		Relações	AL1-20, AL1-22, AL2-73, AL3-75, AL3-87, AL4-2 e AL4-53.	AL1: 28,6% AL2: 14,2% AL3: 28,6%

				AL4: 28,6%
12	Espaços de permanência e exclusão na UTFPR	Pertencer	AL1-30, AL2-66, AL2-68, AL2-69, AL3-65, AL3-67, AL4-47, AL4-73, AL5-28, AL5-45 e AL5-58.	AL1: 9% AL2: 27,3% AL3: 18,2% AL4: 18,2% AL5: 27,3%
		Não pertencimento	AL1-29, AL1-31, AL1-53, AL2-63, AL2-67, AL2-105, AL2-124, AL4-76 e AL4-77.	AL1: 33,3% AL2: 44,5% AL4: 22,2%
13	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)	Autodeclaração	AL1-34, AL3-82, AL4-55 e AL5-35.	AL1: 25% AL3: 25% AL4: 25% AL5: 25%
		Relação	AL2-71, AL2-117, AL4-45, AL4-49, AL5-33 e AL5-52.	AL2: 33,33% AL4: 33,33% AL5: 33,33%
		Acompanhamento	AL1-33, AL2-70, AL2-118, AL2-119, AL3-68, AL3-94, AL5-32 e AL5-51.	AL1: 12,5% AL2: 37,5% AL3: 25% AL5: 25%
14	Percepções e relatos de Bullying	***	AL1-54, AL1-55, AL2-101, AL2-126, AL3-28, AL3-29, AL3-97, AL4-44, AL4-87, AL4-89, AL4-90, AL5-60 e AL5-61.	AL1: 15,4% AL2: 15,4% AL3: 23% AL4: 30,8% AL5: 15,4%
15	Relações familiares e o autismo	***	AL2-113, AL2-114, AL3-32, AL4-37, AL5-20 e AL5-34.	AL2: 33,3% AL3: 16,7% AL4: 16,7% AL5: 33,3%
16	Práticas e desafios alimentares	***	AL2-64, AL2-65, AL5-46, AL5-47 e AL5-48.	AL2: 40% AL5: 60%
17	Autismo, saúde e medicalização	***	AL2-17, AL3-14, AL3-15, AL3-16 e AL3-41.	AL2: 20% AL3: 80%
18	Participação em Projetos de Pesquisa	Inclusão	AL3-19, AL3-20, AL3-59, AL3-60, AL3-61, AL3-62 e AL4-63.	AL3: 14,3% AL4: 85,7%
		Integração	AL4-64, AL4-65, AL4-66, AL4-67 e AL4-68.	AL4: 100%

19	Coletivo Autista	***	AL3-69, AL5-53, AL5-54, AL5-55.	AL3: 25% AL5: 75%
20	UTFPR	Acesso	AL1-40, AL2-74, AL3-18, AL3-71 e AL4-49.	AL1: 20% AL2: 20% AL3: 40% AL4: 20%
		Percepções	AL1-32, AL1-35, AL1-43, AL1-44, AL2-116, AL3-93, AL4-78, AL5-29 e AL5-50.	AL1: 44,5% AL2: 11,1% AL3: 11,1% AL4: 11,1% AL5: 22,2%
		Autismo	AL1-36, AL4-56, AL4-58, AL4-69 e AL4-75.	AL1: 20% AL4: 80%
		Avanços	AL1-41, AL2-50, AL2-77, AL2-78, AL3-92, AL4-57, AL4-62, AL4-72, AL4-79 e AL5-42.	AL1: 10% AL2: 30% AL3: 10% AL4: 40% AL5: 10%
21	Vivências dos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior	Rotina	AL1-47, AL1-48, AL2-121, AL2-122, AL3-95, AL3-96, AL4-81, AL4-83, AL4-84, AL5-44, AL5-56, AL5-57 e AL5-59.	AL1: 15,4% AL2: 15,4% AL3: 15,4% AL4: 23% AL5: 30,8%
		Limitações	AL1-50, AL1-51, AL1-52, AL2-81, AL2-84, AL2-86, AL4-82 e AL4-86.	AL1: 37,5% AL2: 37,5% AL4: 25%
		Aprendizagem	AL1-49, AL2-15, AL2-16, AL2-31, AL2-33, AL2-45, AL2-52, AL2-53, AL2-54, AL2-56, AL2-87, AL2-87, AL2-94, AL2-95, AL2-98, AL2-123, AL3-70, AL3-85, AL4-40, AL4-43, AL4-51, AL4-59 e AL4-85.	AL1: 4,3% AL2: 65,3% AL3: 8,7% AL4: 21,7%
		Ensino	AL2-43, AL2-46, AL2-55, AL2-57, AL2-58 e AL2-104.	AL2: 100%
22	Mercado de Trabalho	***	AL3-66, AL3-80 e AL3-81.	AL3: 100%

23	Plano Educacional Individualizado	***	AL2-106, AL2-107, AL2-108, AL2-109, AL4-30, AL4-39, AL4-41 e AL4-71.	AL2: 50% AL4: 50%
----	-----------------------------------	-----	--	----------------------

Legenda: * (sem subcategoria).**

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Os autorrelatos que deram origem a estas categorias e subcategorias são informações valiosas que possibilitam a compreender o estado mental e emocional desses sujeitos, o que, por vezes, não pode ser identificado por outros métodos, como observação e avaliação do comportamento (Bakhtiari; Hutchison; Iarocci, 2021). Em contrapartida, grande parte do que se sabe sobre jovens autistas resulta de pesquisas baseadas em relato de informantes, como pais, educadores e clínicos. Como consequência, observam-se poucos autorrelatos sobre comportamentos e experiências de jovens autistas, o que pode decorrer de preocupações relacionadas à dificuldade de introspecção, à atribuição de estados mentais a si mesmo e a outros, bem como à descrição de suas próprias emoções e pensamentos (Bakhtiari; Hutchison; Iarocci, 2021).

A pesquisa de Bakhtiari, Hutchison e Iarocci (2021) indica que os autorrelatos de jovens autistas fornecem respostas consistentes, confiáveis e aceitáveis, além de não produzirem impressões falsas, sejam elas positivas ou negativas, a respeito de si mesmos. Outro aspecto relevante apontado por esses autores, é que a confiabilidade dos autorrelatos aumenta conforme a idade. Tais observações corroboram os dados obtidos nesta tese, especialmente no que se refere à confiabilidade dos resultados e à valorização da comunidade autista, ao reconhecer o autismo como parte constitutiva da identidade dos indivíduos (Gikovate; Féres-Carneiro, 2025).

A seguir, cada uma das categorias e subcategorias elencadas nas entrevistas realizadas será discutida em maior profundidade.

Categoria 1 – Autopercepção pessoal

Esta categoria é composta por todos os entrevistados (AL1, AL2, AL3, AL4 e AL5). O conjunto de falas expressou características, relações, gostos, desejos, limites e dificuldades, dando origem a duas subcategorias a posteriori: 1) Personalidade (AL1, AL2, AL3, AL4 e AL5) e 2) Obstáculos (AL1, AL2 e AL5). Essas subcategorias

forneem discussões sobre como o estudante com TEA se percebe perante o mundo, perante si mesmo e em relação às suas limitações.

Subcategoria: Personalidade

O autismo, enquanto condição do neurodesenvolvimento, apresenta características multidimensionais que impactam relações sociais, cognitivas e comportamentais. A literatura recente vem demonstrando que diferenças clinicamente relevantes variam em grau, e não em tipo (Widjaja *et al.*, 2025). Segundo essa concepção multidimensional, os traços relacionados ao autismo podem assemelhar-se a traços básicos de personalidade, o que justifica o nome desta subcategoria.

Assim, identificam-se entre os entrevistados os seguintes traços relacionados ao autismo,

Eu acho que eu sou uma pessoa que (é) focado [...] É, porque quando eu quero alguma coisa, eu vou atrás, eu busco, eu (me esforço) o máximo para conseguir aquilo que eu quero (AL1-1).

Sou um menino bem tímido ... Sou organizado, tento ser (pelo menos). Sou ... boa parte das vezes, forçado. Gosto das coisas certinhas, assim. Não gosto de bagunça. Humm, e que mais? (AL2-1).

Porque ele quer entender, ele sempre quis entender a lógica da coisa. Ele sempre foi muito – Mas por quê? Mas? Mas isso? Mas por quê? Ele não fala muito, mas ele é meio monossilábico. Mas o porquê, ele sempre quis saber, sabe? (Acompanhante AL2-82).

(Mais) a [Aluna 4], eu diria que sou uma pessoa comunicativa. Deixa eu ver o que mais. Eu gosto da natureza. É sobre isso, será? (AL4-4)

Eu sempre fui uma pessoa muito comigo mesmo. Acho que com o tempo eu passei a me acostumar, em não tê laço fixo com ninguém (AL5-21).

Essas características que formam os traços relacionados ao autismo vão ao encontro da literatura (Rivière, 2010; DSM, 2014; Laplane, 2014; CID, 2022), indicando uma multidimensionalidade autística. Cabe destacar que a aluna 4 (AL4-4), apesar de se considerar comunicativa, também relata em outro momento da entrevista a sua timidez: “Aí, é mais essa questão mesmo. Eu tenho vergonha pá algumas coisas, muitas coisas, e às vezes me impede, porque eu tenho muita vergonha” (AL4-80), indicando uma variação em grau de intensidade para um mesmo traço.

Para Rivière (2010) o autismo representa uma heterogeneidade de variações em pessoas com este transtorno, em maior ou menor grau, como é observado nos autorrelatos dos alunos AL2-1 e AL4-4. A díade de características que define o

autismo atualmente (Laplane, 2014; Concha, 2024) também se evidencia nos autorrelatos desta categoria, como déficits sociais e de comunicação (AL2-1, AL2-82 e AL5-21), e interesses fixados (AL1-1).

De acordo com Araujo e Assumpção Júnior (2024), observa-se, atualmente uma ênfase nos diagnósticos de TEA de auto funcionamento, ou seja, aqueles em que esta condição é acompanhada de altas habilidades, inteligência superior e genialidade, o que constitui uma ideia errônea sobre o autismo.

Hoje observamos uma visão romanceada do autismo. Pessoas famosas, conhecidas como cientistas, artistas e esportistas com dotação especial, são consideradas autistas. Consequentemente, ter esse diagnóstico pode conferir uma validação positiva à própria patologia (Araujo; Assumpção Júnior, 2024, p. 2).

Neste contexto, entre os entrevistados, observou-se que apenas um relatou possuir inteligência superior à média, como destacado em seu autorrelato,

Nesse teste aqui eu fui mal. Tirei uns 131, 141, não sei. Só sei que eu fui um pouco abaixo do nível de superdotação. Só que ela colocou que como eu estava muito nervoso, ela colocou que era mesmo assim, pelas minhas características que eu era superdotado. Mas aí eu fiz outro teste de QI, que é pro Mensa. E daí deu que eu sou mais, no caso não deu a pontuação, mas deu que eu sou mais inteligente que 99,9% das pessoas do país (AL1-56).

Assim, observa-se uma contraposição ao senso comum de que todas as pessoas autistas possuem altas habilidades, inteligência superior ou genialidade, como apontam por Araujo e Assumpção Júnior (2024).

Subcategoria: Obstáculos

Os obstáculos apresentados nesta subcategoria têm como base a autopercepção dos entrevistados acerca de características que podem gerar dificuldades e/ou limitações que impactam no cotidiano, como representado no trecho da entrevista com o Aluno 5:

Entrevistador: Entendi. Mas são situações, como que eu posso dizer, em que você já, já enxerga bem onde você tem essas facilidades, onde tem essas dificuldades, né?

Aluno 5: Isso, exatamente! Hoje em dia eu tento ... sempre tento evitar esse tipo de situação, né?

Entrevistador: São desfavoráveis pra você?

Aluno 5: Exato! Eu não costumo ir em festas, não costumo ir em confraternizações, né! Salvo exceções tipo (). Eu fui numa festa de aniversário da ... uma colega de trabalho minha, acho que foi nessa semana retrasada, que eu tinha muito carinho por ela, que é uma pessoa muito legal né. Então eu fui na festa mensal dela, até porque ela falou que não ia ter muita gente também ((risos)). Em compensação na festa de despedida de uma outra colega, que eu também gosto bastante, eu não fui porque eu vi, fizeram um grupo de WhatsApp, tipo com umas 30 pessoas.

Não! ((risos)) Não quero!

Entrevistador: Entendi. São situações que já são claras, já são amadurecidas né.

Aluno 5: Isso!

Hoje em dia eu conheço bem esses limites, eu (simplesmente) evito ((risos)). (AL5-9, grifo nosso)

A situação caracterizada na fala do Aluno 5 constitui um fator central em sujeitos com TEA, uma vez que as interações sociais tendem a provocar uma estimulação sensorial mais intensa, geralmente superior aos mecanismos de regulação de que dispõem (Ribeiro *et al.*, 2023; Araujo; Assumpção Júnior, 2024). Indivíduos com TEA costumam interpretar expressões faciais com menor velocidade e precisão em comparação a indivíduos neurotípicos, o que demanda maior esforço para a socialização e pode ocasionar prejuízos nas funções cognitivas (Ribeiro *et al.*, 2023).

Araujo e Assumpção Júnior (2024, p. 3) destacam que:

Como não se fala com o outro seguindo um conjunto de regras imutáveis como no mundo natural e para a sobrevivência, o indivíduo deve aprender a lidar com objetivos divergentes, coalizões complexas e rivalidades invejosas — todas essas categorias são de muito difícil acesso para o indivíduo autista, que, sem a capacidade de diferenciar ações intencionais de não intencionais, tem uma habilidade muito limitada de prever atos futuros de convivência de outras pessoas, ou seja, de antever o comportamento do outro compreendendo o raciocínio e os objetivos dele.

Nesse sentido, o Aluno 5 relata situações sociais que se tornam de difícil interpretação,

É:: ... Assim. Eu consigo lidar muito bem uma situação, por exemplo, um a um, eu conversar com uma pessoa unicamente. Consigo desenvolver uma conversa ali, agir normalmente. Só que assim, geralmente minhas interações tendem a ser extremamente simples e diretas ao ponto. Que nem se eu tô falando com uma pessoa fora do meu posto de trabalho, eu quero, (provavelmente) quero uma informação dela, ou tô resolvendo algum problema pra ela. Então eu tento ficar muito naquilo. Normalmente, no meio profissional, isso acaba sendo uma vantagem. Agora, em situações, por exemplo: Ah:: tem três pessoa ali reunida, quatro, cinco, discutindo sobre um assunto, eu fico completamente (inútil) ((risos)). Eu não sei lidar com fluxo multifocal de informação, eu quebro tudo, eu fico completamente (), eu fico completamente mudo. Então, assim, reunião eu fico completamente mudo, as coisas, () eu fico completamente mudo. Então, essa é uma dificuldade que eu tenho, assim, tipo, de me comunicar com outras pessoas, muitas vezes, pra passar informações que eu tenho interesse, tipo, principalmente quando é (). Quando é mais de uma pessoa, quando é, tipo, essas relações, tipo assim, não triviais (AL5-6).

Nesse contexto, o próprio Aluno 5 relata mecanismos para evitar desgastes em interações sociais mais complexas: “Hoje em dia eu conheço bem esses limites, eu (simplesmente) evito ((risos))” (AL5-9). Contudo, cabe destacar que esses mecanismos podem levar ao isolamento social (Ribeiro *et al.*, 2023; Araujo; Assumpção Júnior, 2024), pois, “para a pessoa autista, o encontro com o outro não transcende as meras situações cotidianas; não se estabelece a cumplicidade a partir do conhecimento do que cada um pode esperar do outro, e um verdadeiro relacionamento é impossível de ser construído” (Araujo; Assumpção Júnior, 2024, p. 9).

Outro aspecto que emergiu nesta subcategoria, e que se caracteriza enquanto um obstáculo, refere-se à forma como indivíduos com TEA interpretam comportamentos agressivos, como relatado pelo Aluno 1: “Ofensas... Indiretas... Quando a pessoa tenta me rebaixar. Aí eu solto o gatilho e eu fico muito nervoso, muito irritado” (AL1-7). Esse relato evidencia uma desregulação emocional, ou seja, uma dificuldade em gerir e responder a experiências emocionais de uma forma socialmente aceitável ou adaptativa (Restoy *et al.*, 2024).

Esse tipo de situação, conforme relatado pelo Aluno 1, pode ter origem na maneira peculiar de se comportar e na dificuldade de interpretar os comportamentos alheios, resultando em irritabilidade e crises (Oliveira; Schmidt, 2023). Tais manifestações impactam diversos contextos de sua vida, inclusive no âmbito acadêmico, configurando-se como um obstáculo para atingir seu pleno potencial no

ensino superior e concluir o curso de graduação (Below; Speath; Horlin, 2021), ainda que o aluno apresente habilidades acima da média, como é o caso do Aluno 1.

Categoria 2: Autismo: desafios, potencialidades e percepções

A Categoria 2 configura-se como a maior desta pesquisa, reunindo todos os entrevistados em três subcategorias (AL1, AL2, AL3, AL4 e AL5), com 52 trechos de autorrelatos. O conjunto de falas expressou dificuldades e potencialidades relacionadas ao diagnóstico, sobrecarga de estímulos e percepções pessoais sobre o TEA, originando três subcategorias: 1) Desafios, 2) Potencialidades, e 3) Percepções.

O DSM-V apresenta como principais prejuízos do TEA o déficit em comunicação social e os comportamentos restritivos e repetitivos (DSM, 2014). No entanto, para Barbosa (2018), esse manual perpetua uma visão médica, enfatizando as limitações das PcD. Como será discutido ao decorrer das subcategorias, os sujeitos com TEA não percebem todas as características relacionadas ao transtorno como prejuízos, mas também como potencialidades. Essa perspectiva vai ao encontro de outros instrumentos, como a CIF e a CID, que consideram a PcD como um ser social, dando ênfase a suas potencialidades e funcionalidades (Barbosa, 2018).

Subcategoria: Desafios

Dos autorrelatos dos entrevistados emergiram desafios como a incompreensão por outras pessoas (AL1-3), visualização do autismo para além da deficiência (AL2-6), dificuldade de comunicação (AL3-9), a dificuldade em interpretar sinais sociais (AL3-90 e AL5-6), o fardo relacionado ao diagnóstico (AL4-9), o convívio social (AL4-11), as sobrecargas (AL4-12) e as relações sociais superficiais (AL5-37).

Os desafios de ordem social são recorrentes no contexto do TEA, originando subcategorias e categorias próprias nesta tese, como é expresso nos autorrelatos da Aluna 3,

Entrevistador: Agora que você me falou de algumas características que talvez mostrem um lado da dificuldade do autismo, né?

Aluna 3: Grande parte, tipo, eu observo mais **dificuldade de comunicação**, em geral (AL3-9, **grifo nosso**).

[...]

Aluna 3: ((pensativa))

Uma coisa que me ... lá na época que ... mais ou menos na época ... não era, não era uma época específica em casa ... geralmente a mãe muitas vezes dizia que ... dizia que, que eu realmente sou incapaz de, no caso, alguns tipos de ... que eu não **responda a olhares**, que eu não responda (), esses seriam os pontos negativos, não sei. Basicamente, **não consigo interpretar isso**.

Entrevistador: O quê?

Aluna 3: Me lembro da época que, não é no quesito (do ensino) superior, é numa, contexto completamente diferente desse. Imagina o contexto de uma academia. Eu já te expliquei que na época da academia eu tinha basicamente um aspecto que não quero mencionar de volta. A mãe dizia que ficavam olhando para mim por causa daquilo. **Eu não conseguia saber. Eu não sabia nem que tavam olhando para mim. Não sabia, (não sabia)**.

[...]

Entrevistador: Entendi ...

Então, para você interpretar essas situações sociais é mais complicado?

Aluna 3: Sim (AL3-90, **grifo nosso**).

Esses autorrelatos evidenciam a dificuldade em perceber e interpretar sinais do convívio social, o que pode resultar em prejuízos adaptativos e em recorrentes batalhas internas para a sobrevivência em um mundo dominado pelos outros (Araujo; Assumpção Júnior, 2024). Essa situação também é vivenciada pelo Aluno 5.

Aluno 5: Acho que a minha principal dificuldade é, muitas vezes, **lê o ambiente**.

Entrevistador: Lê o quê?

Aluno 5: **Tipo, lê as situações, os ambientes, lida com as pessoas em si**.

Entrevistador: O que tá nas entrelinhas da convivência.

Aluno 5: É:: ... Assim. Eu consigo lidar muito bem uma situação, por exemplo, um a um, eu conversar com uma pessoa unicamente. Consigo desenvolver uma conversa ali, agir normalmente. Só que assim, geralmente minhas interações tendem a ser **extremamente simples e diretas ao ponto**. Que nem se eu tô falando com uma pessoa fora do meu posto de trabalho, eu quero, (provavelmente) quero uma informação dela, ou tô resolvendo algum problema pra ela. Então eu tento ficar muito naquilo. Normalmente, no meio profissional, isso acaba sendo uma vantagem. Agora, em situações, por exemplo: Ah:: tem três pessoa ali reunida, quatro, cinco, discutindo sobre um assunto, eu fico completamente **(inútil)** ((risos)). **Eu não sei lidar com fluxo multifocal de informação**, eu quebro tudo, eu fico completamente (), eu fico completamente mudo. Então, assim, reunião eu fico completamente mudo, as coisas, () eu fico completamente mudo. Então, essa é uma dificuldade que eu tenho, assim, tipo, de me **comunicar com outras pessoas**, muitas vezes, pra passar informações que eu tenho interesse, tipo, principalmente quando é (). Quando é mais de uma pessoa, quando é, tipo, essas relações, tipo assim, não triviais (AL5-6, **grifo nosso**).

Esses autorrelatos vão ao encontro da pesquisa de Gikovate e Féres-Carneiro (2025), indicando um desconforto e tensão diante das expectativas do jogo social

cotidiano. Para os autores, tais desafios podem decorrer de diferentes inabilidades, como a incapacidade de interpretar expressões — “não consigo interpretar isso” (AL3-90) —, a falha na decodificação de aspectos não verbais envolvidos na linguagem “a minha principal dificuldade é, muitas vezes, lê o ambiente” (AL5-6), e principalmente em articular todas essas habilidades simultaneamente “Eu não sei lidar com fluxo multifocal de informação, eu quebro tudo” (AL5-6)¹⁴.

No que se refere aos desafios de gerenciar as sobrecargas, a Aluna 4 relata:

Aluna 4: Dificuldades, ah, isso é bastante. É ... Às vezes é, tipo, só quero ficar em casa, eu tenho que sair ().

Entrevistador: O convívio social ...

Quer dizer, eu não sei se é pelo convívio social.

Aluna 4: Eu acho que é, às vezes, um pouco porque cansa tudo, assim, em si. Eu tenho muita dificuldade até em casa, por causa que o povo não respeita, né? Questão de, tipo, **áudio**. Eu gosto de ouvir música alta, mas é no meu tempo, na minha hora. E tipo assim, o povo tem que entender que eu, daí que eu aprendi que como é no meu tempo, na minha hora, ninguém também tem que ouvir as minhas coisas que eu gosto de ouvir no meu tempo, na minha hora. Eu coloco no fone de ouvido. E eu penso, mano, é tão fácil colocar no fone de ouvido. Por que você não coloca a sua música no fone de ouvido? Aí meus vizinhos moram em apartamento e quer, tipo, **que todo mundo escute**. Daí começa. A batalha de música. Um funk. Um rock. Aí tipo assim. Então as minhas dificuldades no momento. É que eu tô parecendo uma velha crica.

Este autorrelato levanta a questão da percepção aumentada, ou hipersensibilidade. Situações que, para pessoas neurotípicas, podem gerar desconfortos dentro de um limite aceitável, para autistas são “fortemente agravados diante da avalanche de estímulos sensoriais ‘mal processados’, que trazem desconforto, e acarretam, muitas vezes, uma urgente busca por modulação dos estímulos externos – tentando encontrar calma e ‘homeostase’ no mundo em que estão inseridos” (Gikovate; Féres-Carneiro, 2025, p. 103).

Esse autorrelato corrobora a pesquisa de Tavassoli *et al.* (2014), que também observou a existência de hipersensibilidade em autistas adultos em diversos domínios sensoriais: visual, auditório, tátil, olfatório, gustativo e proprioceptivo, constituindo-se

¹⁴ A expressão “quebro tudo” do Aluno 5 refere-se ao sentido figurado, onde ele expressa sua própria incapacidade de lidar com diferentes informações simultaneamente, indicando a “quebra” da sua habilidade de interpretar tal situação.

em mais um dos diversos desafios enfrentados por esses sujeitos (Gikovate; Féres-Carneiro, 2025).

Para pessoas com TEA, as funções executivas também podem se apresentar como um desafio, sobretudo quando associadas a períodos de sobrecarga, como evidenciado no autorrelato da Aluna 4.

Aluna 4: Aham ((risos)) aham. Mas eu tô igualzinho uma velha. Eu falo. Meu Deus. Mas principalmente quando eu tô **sobrecarregada**. Que é a questão do último semestre. **Teve muito sobrecarga**. Então ... Essas é minhas dificuldades. Quando eu tenho muita coisa pra fazer. **E:: eu não sei por onde começar**. E ainda assim. Tem mais sobrecarga jogando em cima de mim. Se não, pelo contrário, eu consigo lidar com a minha mente (AL4-12, **grifo nosso**).

Para Léon *et al.* (2013, p. 114), as funções executivas

[...] são um conjunto de habilidades cognitivas necessárias para realizar diversas tarefas que demandam planejamento e monitoramento de comportamentos intencionais realizados a um objetivo ou a demandas ambientais. (...) permitem ao indivíduo interagir com o mundo de forma mais adaptativa, sendo fundamentais para o direcionamento e regulação de várias habilidades emocionais e sociais.

O que se observa na fala da Aluna 4 é um prejuízo destas dessas funções em momentos de sobrecarga, o que a impede de resolver problemas e planejar estratégias de ação. Esse achado converge com os resultados da pesquisa de Mason *et al.* (2021), que indicam que, à medida que as tendências autistas aumentam, as autoavaliações de funções executivas diminuem em estudantes universitários. No entanto, a própria Aluna 4 ressalta que, fora de contextos de sobrecarga, suas funções executivas permanecem preservadas, sem déficits significativos.

Para Faria *et al.* (2024), os prejuízos sociais, de autorregulação e comportamentais ocasionados pelo TEA são responsáveis pelas falhas em funções executivas, pois impactam nos eixos funcionais do córtex pré-frontal, responsáveis pela memória operacional, atenção, comportamento e motivação. Dessa forma, devem ser alvos de estimulações e intervenções, a fim de mitigar os prejuízos nessas funções.

Subcategoria: Potencialidades

Esta subcategoria apresenta o sujeito com TEA a partir de uma perspectiva social, com ênfase em suas potencialidades, especialmente ao valorizar sua própria percepção sobre elas. Os entrevistados elencaram como principais potencialidades a racionalização (AL1-4), o autoconhecimento (AL1-5 e AL4-13), o hiperfoco (AL1-18, AL3-10, AL5-4 e AL5-36) e o desapego afetivo (AL4-10).

Ao ser questionado sobre as facilidades relacionadas ao autismo, o Aluno 1 (AL1-4) destaca: “Aluno 1: Acho que::: a racionalização, a concretude. Entrevistador: Hum:: Olhar, olhar a vida por esse... Aluno 1: Uma perspectiva mais lógica”

A percepção de racionalização, concretude e lógica com que o Aluno 1 compreende seu entorno é vista como uma facilidade no contexto do autismo, ainda, que por vezes, essas características sejam interpretadas como fatores limitantes para esses sujeitos (Hobson, 2012).

Esse autorrelato vai ao encontro da literatura, que aponta uma tendência, entre indivíduos autistas, à preferência por características concretas do ambiente em detrimento de informações abstratas, neste contexto, podem ser compreendidas como aquelas que não podem ser percebidas diretamente, devendo ser inferidas, ou extraídas do contexto disponível (Ropar; Peebles, 2007).

Para Ropar e Peebles (2007, p. 271, tradução nossa¹⁵):

Se indivíduos com autismo processam informações em um nível concreto em preferência a um nível abstrato, então podemos esperar que isso afete como eles categorizam objetos, independentemente de os estímulos serem sociais ou não sociais. Pesquisas realizadas por Shulman *et al.* (1995) descobriram que indivíduos com autismo falham em agrupar objetos em categorias que envolvem representações abstratas. Em uma tarefa de classificação livre, os participantes foram solicitados a fazer grupos de "coisas que combinam". Indivíduos com autismo foram capazes de agrupar com sucesso itens com cor ou forma semelhante, mas tiveram desempenho pior do que grupos de controle quando solicitados a classificar itens que representavam uma

¹⁵ If individuals with autism process information at a concrete in preference to an abstract level, then we might expect this to affect how they categorize objects, irrespective of whether the stimuli are social or non-social. Research carried out by Shulman *et al.* (1995) found that individuals with autism fail to group objects into categories which involve abstract representations. In a free sorting task participants were asked to make groups of “things that go together”. Individuals with autism were able to successfully group together items with similar color or shape, but they performed worse than control groups when required to sort items which represented a category such as trees, beds, animals, tools, vehicles, and humans. Shulman *et al.* (1995) suggest that individuals with autism are more adept at processing concrete features than abstract categories, and this may reflect a more general deficit in processing. Arguably, forming categories based on abstract information is a more difficult skill as this requires the internal manipulation of representational knowledge.

categoria como árvores, camas, animais, ferramentas, veículos e humanos. Shulman *et al.* (1995) sugerem que indivíduos com autismo são mais hábeis em processar características concretas do que categorias abstratas, e isso pode refletir um déficit mais geral no processamento. Indiscutivelmente, formar categorias com base em informações abstratas é uma habilidade mais difícil, pois requer a manipulação interna do conhecimento representacional.

Ao se reconhecer essa característica como uma potencialidade, em consonância com documentos como a CID (2022) e a CIF (2008), recomenda-se considerá-la durante o processo de planejamento de ensino-aprendizagem desses sujeitos, pois tais potencialidades podem favorecer esse processo, fornecendo caminhos frutíferos para o avanço do conhecimento.

Nesse contexto, Hobson (2012) indica em sua pesquisa a dificuldade que sujeitos autistas podem apresentar no estabelecimento de simbolizações. Os símbolos podem ser compreendidos como a possibilidade de adotar diferentes abordagens a determinados objetos e eventos, sendo crucial para essa diferenciação as experiências de comunicação com terceiros, que possibilitam o desenvolvimento do pensamento simbólico. Entretanto, podem-se estabelecer múltiplas abordagens correlacionadas para objetos e eventos, o que caracteriza a simbolização como um ato altamente abstrativo (Hobson, 2012). Como já discutido, sujeitos autistas tendem a priorizar o processamento de informações em um nível concreto de pensamento (Ropar; Peebles, 2007).

Durante interações verbais, o simbolismo (palavras) empregado pelo emissor decorre, em parte, de sua relação mental com aquilo que tenta expressar e, em parte, de fatores sociais e psicológicos. Já o ouvinte, ao interagir com os símbolos, é levado a um processo de interpretação relacionado às suas referências mentais, que podem, assemelhar-se, em maior ou menor grau, à atitude do falante. Percebe-se, assim, que entre o pensamento e o símbolo, seja do emissor ou do receptor, estabelecem-se diferentes relações causais (Ogden; Richards, 1985).

Diante disso, é possível interpretar com maior profundidade o seguinte relato:

Acompanhante: E se o professor passa de um assunto para o outro e ele perdeu a conexão, pode esquecer que o resto ele não vai entender mais nada mesmo.

Entrevistador: Ainda mais se é uma aula verbalizada.

Acompanhante: Só verbalizada.

Entrevistador: Então, esses são os pontos que precisariam ser adaptados e ajustados, né?

Acompanhante: É ... assim, no caso dele, porque tem autismos e autismos, né? (AL2-85).

Considerando que uma interação verbal, como uma aula, está baseada na simbolização do emissor (professor) e na interação com esses símbolos por parte do receptor (aluno) — e que esse aluno, enquanto sujeito autista, tende a priorizar o processamento de informações em um nível concreto de pensamento —, pode-se inferir a origem da dificuldade expressada no relato da acompanhante do Aluno 2. Daí a importância de se considerar as potencialidades desses sujeitos, como a racionalização, a concretude e a lógica, bem como de fornecer meios alternativos para que a simbolização se torne acessível, como expresso no trecho da entrevista a seguir:

É, ele, ele, eles, o [Aluno 2] vem falando ... que assim, sempre ele requer um ... ah, do tipo, ó, **lê as páginas tal do livro**. Ele sozinho não consegue fazer isso. Ele precisa saber o que, porque dentro de um capítulo de livro existe tudo que o livro e o autor, né, achou que ... discorreu sobre aquele assunto. É tudo importante? **No contexto do professor, para aquela avaliação, É tudo importante?** Entendeu? Ele não sabe. Leia o capítulo tal que vocês vão entender. Ele não consegue saber o que que é ali relevante pro professor e nem pra matéria. Tá só no capítulo do livro, mas é relevante para o autor do livro, mas talvez não para o professor. Então, ele sempre fala que ele gostaria de ter uma **sinopse ou slides** ... ou ... para ele saber peneirar, **o que o professor achou importante**. Se ele está dando **slide** daquilo é porque ele achou aquilo importante. Então, vamos estudar aquilo lá, sabe! Então, ele sempre está falando isso, que ele gostaria de ter esse tipo de suporte ... **visual**, né. Para ele entender o que **o professor acha importante**. Teve um professor que deu para ele que ele gostou muito né [Aluno 2]. **Simulados**, do tipo assim, ele, ele, ele, é ... ó, [Aluno 2], vai cair sobre esse assunto na prova. Aí ele dá do tipo um simulado de prova pra ele saber, olha, **o professor acha importante esse ponto**, aí ele estuda aquele ponto () entendeu? É assim que ele se desenvolve bem. Não sei, é o ideal? Não sei. Até aqui ... ele tem ido (AL2-85, **grifo nosso**)

Destaca-se que, além de um material “concreto” (slides) para complementar a aula verbalizada, a adoção de símbolos que não permitam múltiplas interpretações ou correlações também constitui um mecanismo capaz de potencializar o desenvolvimento desses alunos. Isso ocorre porque, ao indicar “leia as páginas tais do livro” ou “consulte a sinopse ou os slides”, o emissor (professor) direciona a interpretação dos símbolos para o receptor (aluno).

Outro aspecto levantado como potencialidade pelos sujeitos é a percepção de hiperfoco, como pode ser observado nos seguintes autorrelatos:

Aluno 1: Ah, eu sou apaixonado por matemática (AL1-18)

Aluna 3: A respeito ... já li um pouco sobre isso ... a respeito do hiperfoco, coisas do tipo. Houveram épocas em que eu posso ... () minha concentração foi, em geral, muito boa. Foi ruim desconcentrar, ruim (AL3-10)

Aluno 5: Então, a vida toda foi assim. Eu achava que eu era esquisito mesmo, que era um jeito de ser. Sempre tive essas ... esses focos por matemática, principalmente, eu sempre gostei MUITO dessa área. Inclusive, acho que foi uma das coisas que tardeou tanto o meu diagnóstico, (pelo fato) que eu nunca tive prejuízo por sempre gostar dessas matérias que todo mundo ia mal, e o resto era fácil ((risos)). Então ... né ... não tive aquele prejuízo escolar que as crianças geralmente com um diagnóstico mais cedo têm ... (AL5-4)

Aluno 5: Ah ... Facilidade, assim. Acho que ... (não sei) ... Facilidade só (() fora aquele foco né) (AL5-36)

Ashinoff e Abu-Akel (2021) indicam que há uma escassez de pesquisas sobre o hiperfoco, mesmo sendo essa uma condição que pode se manifestar tanto em populações neurotípicas como atípicas. Além disso, não existe uma definição operacional clara do que seja o hiperfoco, e as definições encontradas são, por vezes, suscetíveis de questionamentos quanto a sua consistência. Com base nessas constatações, os autores propõem uma definição operacional composta por quatro características distintas e testáveis do hiperfoco.

(1) o hiperfoco é induzido pelo envolvimento na tarefa; (2) o hiperfoco é caracterizado por um estado intenso de atenção sustentada ou seletiva; (3) Durante um estado de hiperfoco, há uma percepção diminuída de estímulos não relevantes para a tarefa; e (4) Durante um estado de hiperfoco, o desempenho na tarefa melhora (Ashinoff; Abu-Akel, p. 9, 2021, tradução nossa)¹⁶.

Ao se analisar o hiperfoco no contexto autista, observa-se que, por vezes, esse termo é usado para se referir a situações distintas: 1) quando indivíduos com TEA exibem foco intenso em um comportamento ou tópico específico; e 2) quando manifestam um conjunto de comportamentos estereotipados ou *stimming* (comportamentos autoestimulatórios). No entanto, essas situações são distintas,

¹⁶ (1) hyperfocus is induced by task engagement; (2) hyperfocus is characterized by an intense state of sustained or selective attention; (3) During a hyperfocus state, there is a diminished perception of non-task relevant stimuli; and (4) During a hyperfocus state, task performance improves.

ainda que possam ocorrer simultaneamente em autistas. O termo hiperfoco é mais corretamente empregado para designar o primeiro conjunto de situações descritas (Ashinoff; Abu-Akel, 2021).

Outro importante aspecto relacionado ao hiperfoco em autistas está associado ao déficit da flexibilidade cognitiva — habilidade de realocar recursos cognitivos conforme a situação. Essa flexibilidade geralmente é avaliada em sujeitos com TEA por meio de tarefas de aprendizagem reversa, modelos de atenção ou troca de tarefas, entre outros testes.

Pesquisas evidenciaram que, na realização desses testes, autistas exibiram hipoativação do córtex pré-frontal, estriado e córtex parietal, indicando dificuldade em alternar entre diferentes comportamentos. Ou seja, há uma tendência a comportamentos estereotipados. Essa hipoativação também está associada à resultados imprevisíveis de tarefas de aprendizagem por reforço, levando a quadros de ansiedade, motivando o sujeito autista a manter comportamentos com resultados previsíveis e a resistir a novidades. Em decorrência disso, ainda é incerto afirmar se o hiperfoco é uma condição decorrente do déficit da flexibilidade cognitiva ou um sintoma secundário, induzido por outros comportamentos, como os estereotipados (Ashinoff; Abu-Akel, 2021).

Portanto, ao se considerar a definição operacional de hiperfoco de Ashinoff e Abu-Akel (2021), a impossibilidade de afirmar o hiperfoco como fenômeno real do TEA ou como sintomatologia induzida e os autorrelatos elencados, entende-se que os sujeitos entrevistados apresentam foco nos tópicos destacados, mas não necessariamente hiperfoco. Essa constatação, contudo, não minimiza a importância desses focos enquanto potencialidades para o estudante com TEA. Ao contrário, configuram-se como um importante achado a ser considerado nos processos de ensino-aprendizagem, visando ao avanço dos estudantes na graduação.

Por fim, a última potencialidade descrita nos autorrelatos refere-se ao desapego afetivo, como evidenciado pela Aluna 4 (AL4-10, **grifo nosso**):

Aluna 4: Eu acho que a parte, mas não sei se é do autismo, mas a parte, (boa), eu acho. É tipo assim, eu acho que é mais o TDAH isso, que não é que **a gente não cria vínculos**, a gente gosta, só que a gente se esquece.

Então, tudo bem, e isso é bom, porque daí a gente não sofre. Então, a gente se esquece. Eu acho que tipo, isso é o que eu mais gosto. Na questão assim, de eu **não sofrer com as coisas porque eu se esqueço**. Tipo, eu sofro no

dia, mas eu vou, tipo, minha avó, ela faleceu. Eu não sofro igual as outras pessoas sofrem. Eu sofro diferente. Aquilo pra mim, tipo, minha mãe, nossa, minha irmã. Eu não entendo porque eles sofrem desse jeito, mas tem dia que aquela dor vem. Por quê? Porque eu esqueço, porque eu não tô tendo convívio. **O que a gente não tem convívio, a gente não lembra.**

Entrevistador: Não se torna presente, né?

Aluna 4: Aham::

E não quer dizer que não ama. É só simplesmente, tipo, se eu fazer uma amizade, se essa amizade não me mandar mensagem, eu vou esquecer que ela existe ((risos)).

Entrevistador: Entendi.

Aluna 4: Mas não quer dizer que eu não goste, porque se a pessoa me mandar mensagem, vai ser, tipo, **a mesma coisa** do que quando a gente parou de conversar, assim.

Para Araújo e Assumpção Júnior (2024), a sensorialidade em autistas se manifesta de maneira alterada, bidimensional, por uma presença/ausência. “A ausência do objeto não produz sensação de perda, não leva à tristeza, nem suscita produção psíquica de imagens relacionadas ao objeto ausente” (Araújo; Assumpção Júnior, 2024, p. 7).

Essa sensorialidade bidimensional, à qual Araújo e Assumpção Júnior (2024) se referem, impede a criação de imagens transicionais, o que explica relatos como “não sofrer com as coisas porque eu se esqueço” e “o que a gente não tem convívio, a gente não lembra” (AL4-10). A explicação para essa bidimensionalidade, presente nos autorrelatos da Aluna 4, pode estar relacionada a um narcisismo primitivo, que leva à ausência de estímulos de ligação e de representação do objeto ou da pessoa.

Nesse narcisismo primitivo, anterior ao narcisismo primário, faltam ligações libidinais, que seriam provocadas pela ausência e, depois, conseqüentemente, pelo desejo do objeto parental faltante, o que não ocorre (Araújo; Assumpção Júnior, 2024, p. 7)

Ou seja, a percepção da ausência só ocorre quando o objeto parental é lembrado ou se torna necessário.

Subcategoria: Percepções

Esta subcategoria reúne as percepções dos sujeitos com TEA acerca de seus diagnósticos e de como compreendem o autismo a partir de suas próprias vivências. Os autorrelatos demonstram diferentes percepções: uma característica, tal como outra

qualquer (AL1-2), indiferença (AL2-48), uma condição ampla e indefinida (AL3-4), estranheza e incompreensão (AL4-5 e AL5-2) e de busca por respostas (AL5-2).

De acordo com Gikovanete e Féres-Carneiro (2025), adultos que recebem o diagnóstico autista de forma tardia podem se perceber como diferentes, estranhos ou esquisitos ao longo da vida, o que vai ao encontro dos autorrelatos dos entrevistados desta pesquisa.

Entrevistador: E com quantos anos que você teve o diagnóstico?

[...]

Aluno 1: 16 mais 2 () 18

Entrevistador 1: Você já era um jovem adulto

Aluno 1: É

Entrevistador: E como que foi esse processo pra você? Do teu diagnóstico e...?

Aluno 1: Acho que foi um alívio

Entrevistador: Um alívio?

Aluno 1: É.

Entrevistador: Por quê?

Aluno 1: Porque eu entendi que eu não era pior que os outros, mas **eu só era diferente** deles

Entrevistador 1: Então, o:: teu processo de aceitação veio ... de uma perspectiva boa, né?

Aluno 1: Uhum (AL1-11, **grifo nosso**)

Aluno 2: O ideal, ideal mesmo seria ser **igual aos outros**, mas fazer o quê, né?

Entrevistador: É um ponto de vista né, mas se a gente for pensar igual aos outros né, o que seria igual aos outros?

Aluno 2: Hum:: Não ter de repente, o autismo? (AL2-47, **grifo nosso**)

Aluna 4: Tipo, ao mesmo tempo que eu amo conversar ... eu odeio conversar. Tipo, me cansa conversar. Então é o extremo que eu não entendo de mim. Porque ... **por muito tempo eu só achei que eu era estranha**. Que já. Só sou estranha mesmo. Deve ser normal ser estranha. Aí depois que eu descobri, eu falei: - Hum, agora faz sentido isso (AL4-6, **grifo nosso**).

Aluno 5: Então assim, pra mim, a questão do saber que estou no espectro autista foi uma resposta pra as muitas situações na minha vida pela qual eu já tinha passado, né! Que eu nunca imaginei que era, eu sempre achei que foi pelo fato de **eu se meio estranho, eu se meio esquisito**, não me encaixa com as pessoas, eu nunca tive amigo nenhum praticamente (AL5-15, **grifo nosso**)

Essas percepções tornam-se tão intensas que os sujeitos chegam a considerar as características de estranheza e diferença como parte de sua essência ou personalidade (Gikovanete; Féres-Carneiro, 2025). Cabe destacar o trecho do autorrelato do Aluno 2 “Não ter de repente, o autismo” (AL2-47), que evidencia uma tensão em sua fala, um estigma internalizado, indo ao encontro dos dados apresentados na pesquisa de (Brake, 2025).

Para Goffman (1963), o estigma pode ser compreendido como a posse de um ou mais atributos (visíveis ou invisíveis) que tornam uma pessoa diferente das demais e, conseqüentemente, rejeitada socialmente. A conexão existente entre o estigma e a condição do autismo (Brake, 2025) influencia na percepção de como esses sujeitos são vistos socialmente e também de como se percebem, levando-os, por vezes, a desejar ser iguais aos outros, como aponta o Aluno 2 “o ideal, ideal mesmo seria ser igual aos outros” (AL2-47).

Para Brake (2025), é necessário que o sujeito com TEA perceba que o autismo pode — e deve — ser visto como parte da diversidade humana. A diversidade humana contempla todas as diferentes formas pelas quais o cérebro é capaz de pensar, raciocinar, desenvolver habilidades cognitivas e aprender (Arroyo, 2012; Cirino; Cruz, 2022). Ou seja, o autismo deve ser reconhecido como parte integrante dessa diversidade.

Por fim, os autorrelatos dos entrevistados apontam para uma percepção do diagnóstico como resposta a situações vivenciadas, como destacado a seguir:

Aluno 5: Olha, autismo foi uma resposta, assim, para mim. Eu tenho um diagnóstico relativamente recente. Eu só fui descobrir que eu to no espectro autista no ano passado. E descobri junto com o meu diagnóstico de TDAH. Eu tenho as duas, pra varia ((risos)). Descobri porque toda a vida eu nunca consegui ficar, por exemplo, terminar as coisas que eu começava. Nunca, nunca consegui ... é, sentar pra estudar, eu nunca consegui grava ... é rotina ... né ((risos)), o que é irônico, sendo que eu também sou autista ((risos)), essa porcaria, eu adoro as coisas organizadas, mas não consigo organizar ((risos)) (AL5-2)

O diagnóstico autista, para estes sujeitos, surge como uma resposta aos seus anseios de se compreenderem — compreender que suas especificidades vão além de serem vistos como “estranhos” ou “diferentes” —, permitindo-lhes avançar na construção de uma imagem da diversidade humana e de suas potencialidades.

Categoria 3: Relações sociais

A Categoria 3 apresenta como se desenvolveram as relações sociais dos sujeitos entrevistados ao decorrer da vida, bem como as limitações destas relações. Essa categoria abrange todos os alunos entrevistados (AL1, AL2, AL3, AL4 e AL5). O

conjunto de falas originou quatro subcategorias: 1) Vínculos na infância, 2) Vínculos na vida adulta, 3) Sociabilidade, e 4) Restrição relacional.

Subcategoria: Vínculos na infância

Os autorrelatos dos sujeitos entrevistados apontam para a ausência de relações sociais de amizade na infância, evidenciando situações como bullying, amizades superficiais e prejuízos, sobretudo em ambientes escolares.

Aluna 3: Grande parte das vezes, eram terríveis. Posso dizer. Conteí que, por causa, grande parte da infância eu sofri bullying. Eu acho, eu, grande parte das vezes eu já sabia o que iam abordar na escola. Eu não queria ir pra escola (AL3-36).

Aluna 4: Aham! Não, eu nunca tive amigo. Eu não lembro de ter amigo assim. Dentro da sala a gente até tem, mas de levar para fora, não. Conexão era ... (AL4-31)

Aluno 5: Extremamente prejudicada ((risos)). Eu falei, eu nunca tive amigo. Nunca tive amiguinho. Minhas únicas relações assim, tipo, sociais que eu tenho lembrança, (até porque) minha memória infantil é extremamente rara. Eu não lembro de quase nada que aconteceu na minha infância. Assim, tipo, eu sei situações que aconteceram, mas não tenho lembranças vivas, assim. Então, assim, na parte social, as poucas amizades, amizades, assim, que eu tinha eram crianças que eram mais populares, que aproveitavam que eu ficava atrás ali e, como diz, deixava mais de lado, assim, sabe? Levava mais com meu step ((risos)). Então, assim, eu sempre fui aquele amigo step dos outros, assim, quando eu tava ali por perto, queria me divertir, queria brincar, mas nunca tinha jeito, nunca sabia fazer isso. Então, foi a vida toda assim. A única exceção né, foi durante o ensino médio que eu fiz o [Instituição de Ensino]. Hoje em dia eu acho que é porque, por ser um local mais, num ensino mais pesado, tendo uma concentração de gente mais por esse lado maior, então foi com o mais próximo de amigos, assim, que eu tive, mas, mesmo assim, mesmo não tando no grupo, assim dos rejeitados, eu nunca fui muito ligado. Sempre ia, voltava, ia, voltava. Então ... Mas assim, amizade fixa, (não)! (AL5-17)

Os autorrelatos desses sujeitos vão ao encontro da literatura sobre as relações sociais deficitárias de autistas (Laplaine, 2014; Ribeiro *et al.*, 2023; Concha, 2024), evidenciando que esse contexto pode levar a um isolamento social (Ribeiro *et al.*, 2023; Araujo; Assumpção Júnior, 2024), como expresso nos trechos “eu nunca tive amigo” (AL4-31 e AL5-17).

Para Soares *et al.* (2025), o papel da escola no processo de identificação do autismo é fundamental, pois é nesse espaço que a criança pode começar a demonstrar os limites de interação social, tal como é evidenciado nos autorrelatos dos sujeitos entrevistados. Portanto, torna-se essencial a existência de um histórico

detalhado sobre o contexto desses alunos no ambiente escolar, bem como a capacitação dos professores para identificar possíveis traços do autismo e, em conjunto com profissionais da saúde, promover um desenvolvimento adequado.

Os dados evidenciados nos autorrelatos vão ao encontro da pesquisa de Chapman, Southall e Grieschaber (2025), que realizaram uma revisão sistemática de literatura entre os anos de 2002 e 2022, selecionando artigos com entrevistas de jovens autistas sobre suas experiências sociais. Os relatos indicaram, principalmente, relações sociais no âmbito escolar, quando observada a infância destes sujeitos, o que demonstra que a escola é um dos principais ambientes de socialização — ainda que os alunos destaquem a falta ou inexistência de tais relações.

As pesquisas analisadas por Chapman, Southall e Grieschaber (2025) apontam a complexidade em se estabelecer e manter relações sociais no ambiente escolar, bem como o sentimento de exclusão e as situações de bullying, também observados em alguns trechos dos autorrelatos desta tese. Portanto, as relações sociais construídas na infância e adolescência podem constituir uma barreira significativa à inclusão (Chapman; Southall; Grieschaber, 2025), sobretudo considerando que grande parte dessas relações se desenvolve em ambientes escolares, que nem sempre estão preparados para as especificidades dos alunos autistas.

Subcategoria: Vínculos na vida adulta

Os autorrelatos indicam que as relações sociais se mostram fortemente presentes no ambiente acadêmico, assim como na infância estavam no ambiente escolar. No entanto, os vínculos sociais na vida adulta dos entrevistados apontam para uma construção distinta daquela observada em sujeitos neurotípicos, baseando-se em figuras presentes e que oferecem segurança,

Aluno 1: (Então) teve a [Aluna], que eles ... são de outro curso, mas como era minha tutora, ela acompanha comigo as aulas e tudo mais. É:: também o [Aluno], que ... foi o ... meu [Acompanhante] pagou pra ele me dar aulas de cálculo. Acho que é cálculo. Mas é ... acho que é uns quatro também ... Eu esqueci o outro, meu antigo tutor também, meu amigo. Mas não lembro demais (AL1-25).

Aluno 2: Só com a [Psicóloga] (AL2-62).

Nos autorrelatos analisados, observa-se que as relações de amizade se sobrepõem às relações de tutoria e atendimento psicológico, indicando que o núcleo social desses sujeitos se estrutura predominantemente nessas figuras, já que não foram mencionadas outras formas de vínculo social. Em consonância com Araújo e Assumpção Júnior (2024), que discutem a noção de relações bidimensionais, nota-se que essas figuras assumem papel central na vivência dos alunos com TEA — sendo representadas no primeiro caso, pelo acompanhamento de tutoria e, no segundo, pelo atendimento psicológico.

Subcategoria: Sociabilidade

Esta subcategoria se diferencia da anterior por trazer autorrelatos sobre a vivência social dos entrevistados, porém sem focar em relações mais estruturadas, mas sim na socialização como um todo. Como demonstra o autorrelato da Aluna 3.

Aluna 3: A princípio ... o colégio agrícola tem um negócio de setor, que é basicamente umas duas ou três horas trabalhando em vários setores ali, trabalho rural ali. Tinha caprino, bovino, ovino, ovelhas no caso. **Ai que fui socializando**. Começando a entender os outros (AL3-43, **grifo nosso**).

O trecho da entrevista revela que o processo de socialização da aluna esteve associado aos seus próprios interesses, manifestando-se, contudo, de forma tardia, apenas no ensino médio. Em momentos anteriores, ela relata dificuldades em estabelecer vínculos sociais, atribuídas principalmente a comportamentos agressivos e à falta de interesse pelo ambiente escolar. Observa-se, portanto, que a socialização foi favorecida quando o contexto escolar passou a despertar seu interesse — especialmente pelo estudo —, deixando de ser um espaço desmotivador para se tornar um ambiente desafiador e intelectualmente estimulante.

Tal mudança é evidenciada em seu relato: “Aí que eu comecei a ver o que realmente era ciência, como é que eu ia buscar o que eu queria, ampliar conhecimentos” (AL3-47), o que possibilitou a abertura para experiências de socialização.

Subcategoria: Restrição relacional

Esta subcategoria buscou evidenciar em quais situações os alunos entrevistados apresentam restrições nas relações sociais vivenciadas, como demonstrado nos autorrelatos a seguir:

Entrevistador: Isso é bem importante, né? Pensando que você está num contexto social da universidade, né?

Aluno 1: É, muita gente, daí eu fico nervoso (AL1-6).

Entrevistador: Entendi. E era uma coisa de vocês, assim, serem amigos dentro da escola ou vocês tinham uma relação externa na escola? Tipo, de amigos de frequentar a casa ou de sair ...

Aluno 2: Não, só dentro da escola (AL2-39).

Aluna 3: Eu nunca saí. Eles já me convidaram pra sair, mas eu tive que recusar.

Entrevistador: Por quê?

Aluna 3: Não tinha como voltar pra casa (AL3-63).

Aluna 4: É! Que o povo geralmente tem. Hoje eu vejo esse povo, tá tudo conectado. Eu não tô no mesmo mundo que eles. Também não sei se é porque eu moro longe, tal não sei o que. Mas, independente, eu acho que, tipo, eu não participo da vida igual os outros participam hoje em dia (AL4-33).

Aluno 5: Exatamente! Então assim, a partir de que parava de ver alguém, parava de ver um colega na sala, mudava de sala, acabava amizade ((risos)) (AL5-18).

Apesar dos avanços relacionais evidenciados nas subcategorias anteriores, os alunos entrevistados demonstram limitações pertencentes ao TEA, como era esperado e já apontado na literatura (Laplane, 2014; Concha, 2024). Esses autorrelatos explicitam o que Ribeiro *et al.* (2023) e Araujo e Assumpção Júnior (2024) descrevem como o isolamento social, pois a presença em ambientes com muitas pessoas pode levar a um estado de nervosismo (AL1-6), e as relações sociais se mostram frágeis e restritas aos contextos escolares (AL2-39, AL4-33 e AL5-18) e universitários (AL3-63).

Tais autorrelatos vão ao encontro dos sujeitos autistas adultos descritos em outras pesquisas, como a de Araujo e Assumpção Júnior (2024), que indicam que “mesmo autistas com bom nível de autonomia mantêm a dificuldade social como o ponto central, e sofrem diante da vulnerabilidade e ingenuidade” (p. 112). Nesse sentido, torna-se necessário, sobretudo, dar voz às pessoas autistas, ouvindo suas demandas, limitações e ansiedades, para que a sociedade possa compreendê-las de forma mais ampla e desenvolver ações que promovam seu bem-estar, reduzindo os impactos da vulnerabilidade social que enfrentam.

Categoria 4: Regulação sensório-emocional

Esta Categoria reúne os autorrelatos dos Alunos 1, 2, 3 e 5, resultando em duas subcategorias: 1) Agente causal e 2) Regulação. A descrição contempla situações que atuam como desencadeadoras de desregulações sensoriais e emocionais, bem como os mecanismos desenvolvidos pelos estudantes para evitá-las. Além disso, são apresentados recursos que podem favorecer a autorregulação sensorial em contextos de hiperestimulação.

Para Restoy *et al.* (2024), os sujeitos autistas podem apresentar um processo de regulação e desregulação emocional. A regulação emocional é um processo de controle das emoções que eles vivenciam. Esse controle é baseado em três pressupostos que envolvem o sujeito e o ambiente em que está inserido: 1) o tipo de emoção, 2) a maneira como as emoções são expressas, e 3) a intensidade e duração das emoções. Por meio desses pressupostos, os sujeitos autistas avaliam, mantêm e modificam suas emoções conforme o objetivo desejado. Thompson (1994) define cinco grupos de estratégias envolvidas no processo de regulação emocional, sendo quatro anteriores à ocorrência da emoção e o quinto à ocorrência da emoção gerada.

1. Seleção de situação (por exemplo, estratégias como evitar uma situação);
2. Modificação de situação (por exemplo, tomar medidas para eliminar uma situação estressante)
3. Implantação de atenção (por exemplo, distrair-se ou focar em outra coisa, seja agradável ou não)
4. Mudança cognitiva (por exemplo, interpretar eventos de uma forma mais positiva);
5. Modulação de resposta (por exemplo, supressão emocional que envolve a inibição da expressão da emoção).

Já a desregulação emocional corresponde à dificuldade dos sujeitos autistas em lidar com experiências emocionais de forma adequada ao convívio social. Essa desregulação manifesta-se como reações emocionais negativas intensas e rápidas,

tais como sentimentos de anedonia¹⁷, tristeza e nervosismo. O problema central não está relacionado à intensidade da emoção, mas, sim, ao uso de ferramentas ou estratégias ineficazes para se atingir o nível ideal de intensidade na situação vivenciada. Quando essa desregulação se torna um padrão, acaba gerando déficits na formação e manutenção de relacionamentos interpessoais, problemas de comunicação, enfrentamento do estresse e situações problemáticas (Restoy *et al.*, 2024)

De acordo com a PNEEPEI (Brasil, 2008), pessoas com deficiência são aquelas que apresentam impedimentos de longo prazo de diversas naturezas, incluindo a sensorial. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) avança ao dispor sobre os comportamentos sensoriais incomuns; porém, nenhuma das legislações define o que seriam as alterações sensoriais.

Atualmente, a literatura apresenta casos de hiper-reatividade sensorial, em que os sujeitos com TEA respondem a estímulos sensoriais de maneiras incongruentes com a intensidade e a natureza da estimulação, como, por exemplo a determinados tecidos de roupas, fortes reações ao toque, sons, luzes e seletividade alimentar (Domenico *et al.*, 2024; Cárcel-López e Ferrando-Pietro; 2025). Em outro extremo, encontra-se a hipo-reatividade sensorial, caracterizada por situações de baixa resposta a sons e estímulos visuais, déficit na filtragem auditiva e baixa percepção de estímulos ambientais (Domenico *et al.*, 2024). Essas especificidades estão associadas a um déficit no processamento sensorial do indivíduo com TEA, levando a um impacto progressivo em outras áreas do desenvolvimento (Cárcel-López; Ferrando-Pietro, 2025).

Subcategoria: Agente causal

Entre os sujeitos entrevistados foram identificadas três situações que podem levar à desregulação: ofensas e indiretas (AL1-7), dificuldades de adaptabilidade a situações sociais (AL2-120) e presença de grande quantidade de pessoas (AL5-30).

¹⁷ Refere-se a diminuição da capacidade de sentir prazer ou interesse por uma atividade antes prazerosa (ScienceDirect, 2020)

O Aluno 1 aponta como gatilho para situações de desregulação emocional: “Ofensas... Indiretas... Quando a pessoa tenta me rebaixar. Aí eu solto o gatilho e eu fico muito nervoso, muito irritado” (AL1-7). Este autorrelato vai ao encontro do que é descrito por Restoy *et al.* (2024), indicando uma manifestação rápida e intensa das emoções, culminando em nervosismo e irritabilidade. Ao ser questionado sobre as estratégias para regulação emocional diante de situações como essa, o Aluno 1 relata “Esse apoio, suporte, acho que religião” (AL1-8). Tal resposta se articula com Thompson (1994), evocando o quinto grupo de estratégias, quando a emoção já foi gerada, caracterizando uma modulação da resposta com base em preceitos religiosos.

A acompanhante do Aluno 2 relata que ouve conflitos entre o Aluno 2 e os professores durante a época da pandemia da COVID-19:

Acompanhante: Ele mandava e-mail no final de semana, de madrugada. Ele não tinha muito filtro, sabe? E aí eu tive que falar pra ele que as coisas não são bem assim.

Aluno 2: ((risos))

Acompanhante: Não pode ficar ... entrando em contato com as pessoas fora do horário comercial. Eles não gostam disso. Ele não tinha muito filtro, assim, social, né? Porque no ensino médio, você não tem esse tipo de acesso aos professores. É só dentro do colégio e pronto. Na faculdade, parece que você saiu do mundo e caiu em outro. **E ele não estava adaptado para isso. Então, começou a criar um conflito com os professores** por conta disso. E a pandemia, você não podia falar com ninguém. Então, ele só mandava e-mail, e::: (AL2-120).

Esse tipo de situação relatada pela Acompanhante do Aluno 2, que poderia levar a um processo de desregulação emocional, foi modificado pela própria acompanhante, conforme o segundo conjunto de estratégias descrito por Thompson (1994), com o objetivo de eliminar um possível contexto estressante para o Aluno 2. De acordo com os autorrelatos.

Por fim, o Aluno 5 relata situações que podem levar a intensas estimulações:

Entrevistador: Na época da [Curso de Graduação]. E daí você acostumava a almoçar no RU?

Aluno 5: Costumava, mas da mesma forma, assim, a interação com outras pessoas é: - Oi, tudo bem? Vou pegar uma coisa aqui. Obrigado, tá? ((risos)).

Entrevistador: Entendi! Mas você conseguia frequentar, né?

Aluno 5: Não, sim, sim, né!

Entrevistador: Tem os diversos casos né, que por exemplo, o pessoal não consegue.

Aluno 5: Pela quantidade de gente, pelo barulho, muitas vezes.

Entrevistador: Isso não era um fator ... ?

Aluno 5: Não, assim, eu consigo ... eu consigo me fazer em lugares assim (AL5-30).

Apesar de o Aluno 5 não apresentar problemas de estimulação intensa na situação relatada, ele reconhece que, para alguns autistas, essa situação pode ser intolerável devido a déficits no processamento sensorial (Cárcel-López; Ferrando-Pietro, 2025). O fato de “se fazer presente” em lugares como o Restaurante Universitário, pode mitigar os impactos relacionados a estímulos sensoriais intensos (Cárcel-López; Ferrando-Pietro, 2025), ainda que por meio de interações sociais superficiais. Cabe destacar que nenhum dos sujeitos entrevistados apresentou situações de hipo-reatividade sensorial, como baixa resposta a sons e estímulos visuais, dificuldades na filtragem auditiva ou baixa percepção de estímulos ambientais (Domenico *et al.*, 2024).

Subcategoria: Regulação

Para a Aluna 3, os processos de regulações se baseiam no contato moderado com a situação, em um processo de adaptação, como relatado a seguir:

Entrevistador: Entendi. E você ainda tem bastante sensibilidade ao barulho?

Aluna 3: **Eu tento tolerar**, mas às vezes é um pouco difícil.

Entrevistador: Entendi.

Aluna 3: É difícil (AL3-6, **grifo nosso**)

[...]

Aluna 3: Mas eu basicamente ... basicamente **fui tentando**, tentando começar a lidar com fogo. Não tenho tanto medo. Consigo acender um isqueiro, por exemplo. Tenho ...

Entrevistador: É um processo de evolução.

Aluna 3: Tenho. Ai. Na hora de acender o fogão, eu tiro () muito rápido. Tenho medo. É instintivo. Não é racional (AL3-86, **grifo nosso**).

A estratégia adotada pela Aluna 2, de se expor gradualmente aos estímulos a fim de controlar sua hiper-reatividade sensorial, aproxima-se da proposta dos Ambientes Multissensoriais, também conhecidos como Salas Sensoriais ou Snoezelen®, amplamente investigados na literatura recente. Esses ambientes são planejados para oferecer estímulos por meio de abordagens não diretivas e não ameaçadoras (Domenico *et al.*, 2024). A pesquisa de Domenico *et al.* (2024)

evidenciou que tais espaços podem favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem no gerenciamento das sensibilidades e reações a estímulos sensoriais, o que indica que a estratégia adotada pela Aluna 3 em seu processo de adaptação ao ambiente universitário mostra-se benéfica para seu desenvolvimento.

A estratégia desenvolvida pelo Aluno 5 baseia-se em evitar as situações que podem apresentar estímulos acima de sua capacidade de processamento, como se observa em seu autorrelato:

Aluno 5: Exato! Eu não costumo ir em festas, não costumo ir em confraternizações, né! Salvo exceções tipo (). Eu fui numa festa de aniversário da ... uma colega de trabalho minha, acho que foi nessa semana retrasada, que eu tinha muito carinho por ela, que é uma pessoa muito legal né. Então eu fui na festa mensal dela, até porque ela falou que não ia ter muita gente também ((risos)). Em compensação na festa de despedida de uma outra colega, que eu também gosto bastante, eu não fui porque eu vi, fizeram um grupo de WhatsApp, tipo com umas 30 pessoas. Não! ((risos)) Não quero! (AL5-8).

Os relatos do Aluno 5 vão ao encontro do que é apontado por Cárcel-López e Ferrando-Pietro (2025) como estímulos intensos. No caso desse aluno, como já mencionado em outros momentos, o impacto progressivo observado ao longo de sua vida foi o distanciamento social.

Por fim, o Aluno 1 apresenta uma importante demanda para o processo de regulação de alunos autistas, a Sala de Regulação Sensorial.

Entrevistador: Vamos supor que ... Eu não sei se já aconteceu de você ter alguma crise aqui dentro?

Aluno 1: Só:: Eu me controlo ((risos)).

Entrevistador: Mas ... bom ... não chegou a ter ainda, né? Que bom. Mas se tivesse, você teria algum lugar de apoio para se acalmar?

Aluno 1: Seria bom.

Entrevistador: Então, não tem ainda?

Aluno 1: O que?

Entrevistador: Esse lugar.

Aluno 1: Não tem.

Entrevistador: Vamos pensar que se você tivesse uma crise durante uma aula amanhã, teria um lugar para que você pudesse ...

Aluno 1: Acho que o melhor lugar que () tem aqui hoje em dia é a biblioteca.

[...]

Entrevistador: Que é um lugar calmo para você ir.

Aluno 1: É! Mas assim, **se der certo a sala da [Psicóloga], acho que vai ser muito proveitoso.**

Entrevistador: Porque é um lugar ... seguro, né? Eu acho que é essa a palavra, né? Seria um lugar seguro para vocês, né?

Aluno 1: É (AL1-42).

Dois pontos tornam-se centrais neste autorrelato: a Biblioteca como único lugar seguro para o processo de autorregulação e a necessidade de um espaço apropriado, pois o que se configura como um espaço de autorregulação para o Aluno 1, pode não se caracterizar da mesma forma para os demais, como se observa no autorrelato da Aluna 4:

Aluna 4: Teria a biblioteca, mas a biblioteca não tem ar-condicionado. Não é um lugar gostoso de ficar. É um lugar ... Eu me sinto ... um lugar muito, às vezes ...

Entrevistador: Sufocante.

Aluna 4: Sufocante, por causa disso. Porque daí fica batendo: Pá, Pá, Pá. Aí cê pode colocar o fone, você pode colocar um fone. Mas aí tipo a cortina, porque eles querem abrir pra poder ventilar ar. Porque não tem ar, tá calor. No verão lá, na biblioteca não dá. A biblioteca eu acho muito rígida, assim. Porque daí toda vez você tem que entrar, você tem que colocar a mochila lá não sei aonde. Outra coisa, a gente não tem ((risos)). Química tem um espaço pra colocar as mochilas. Então a gente carrega a mochila pra cima, pra baixo, pra cima, pra baixo. Então toda vez que você quer entrar na biblioteca, você tem que guardar a mochila, pegar a mochila, guardar a mochila. Então isso cansa. Aí eu fico pensando, guardar a mochila, colocar a mochila, tirar as coisas da mochila, depois colocar no meu cantinho. Aí, ah, preciso de computador. Não gosto dos computador da biblioteca. Eu vou no negócio que tem lá em cima. Que muitas poucas pessoas sabem. Por ter poucas pessoas eu vou lá (AL4-82).

Ao mencionar a “sala da [Psicóloga]”, o Aluno 1 refere-se a um projeto piloto da UTFPR, inspirado na iniciativa da Universidade de São Paulo (USP), que criou um espaço de acolhimento e inclusão destinado à regulação sensorial de estudantes e funcionários.

A Sala de Regulação Sensorial foi projetada para proporcionar conforto e apoio, contando com tapetes de diferentes texturas, piscina de bolinha, balanço sensorial e almofadão. De acordo com Celso Campilongo e Ana Elisa Bechara, integrantes da Comissão de Inclusão e Pertencimento: “Nossa sala é equipada com uma variedade de estímulos sensoriais controlados. Estes elementos foram projetados para ajudar à pessoa neurodivergente a se autorregular, promovendo o bem-estar emocional e cognitivo durante a jornada acadêmica e laboral”. Esse espaço configura-se como um importante recurso de acessibilidade para autistas, ampliando

sua função ao favorecer também a permanência qualificada no ambiente universitário (Bovi, 2024).

Categoria 5: Dimensões de suporte e apoio

Esta categoria é composta por autorrelatos de todos os sujeitos entrevistados (AL1, AL2, AL3, AL4 e AL5), originando quatro subcategorias: 1) Ensino Superior; 2) Educação Básica; 3) Familiar; e 4) Recursos. Os trechos das entrevistas reunidos nessa categoria evidenciam dimensões relacionadas aos suportes e recursos disponibilizados — ou não — aos sujeitos autistas, abrangendo aspectos como tutoria, acompanhamento psicológico, tempo adicional para realização de provas, apoio e compreensão familiar, uso de medicamentos, prática religiosa, entre outros.

Subcategoria: Ensino Superior

Os suportes no Ensino Superior relatados pelos entrevistados são, principalmente:

Aluno 1: Tem a **tutora** aqui, né! Sempre que alguém faz alguma coisa para mim, daí eu falo para ela (AL1-37).

[...]

Aluno 1: Acompanhamento eu acho que tá bom, né? Que é ... A [Aluna], o [Funcionário] e a [Psicóloga].

Entrevistador: Eles que te acompanham?

Aluno 1: É.

Entrevistador: Como que é esse acompanhamento deles?

Aluno 1: O [Funcionário] ele sempre tá me ajudando a verificar os horários, é:: onde o professor tá, se ele tá em qual sala. Ele me ajuda quando tem prova, eu vou lá na sala dele e faço. Então ele tem me ajudado bastante. Várias coisas. A [Psicóloga], sempre que eu converso com ela, é muito bom. Porque eu consigo falar tudo aquilo que eu tô ... nervoso, que eu não tô bem. A [Aluna], ela me ajuda ... nas matérias, também, às vezes, quando tem alunos fazendo barulho, ela vai lá e pede pra eles falar mais baixo (AL1-45).

Aluna 3: Seria a [Psicóloga].

Entrevistador: Uhum! E fora a [Psicóloga], tem mais alguém?

Aluna 3: Não (AL3-91).

Nos autorrelatos, observa-se que a presença do atendimento psicológico é essencial aos estudantes autistas. Este atendimento ocorre por meio Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), órgão que promove o desenvolvimento de ações inclusivas em parceria com o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e

Assistência Estudantil (NUAPE). A atuação desse órgão institucional pode proporcionar um ambiente mais seguro aos alunos autistas, diminuindo o risco de discriminações, intimidações e estigmas (Below; Speath; Horlin, 2021). De acordo com os autores, os servidores possuem grande poder de impactar as experiências dos alunos autistas no ensino superior, como relatado pelo Aluno 1 (AL1-45).

No que se refere à tutoria de alunos autistas, os entrevistados também a indicaram como um suporte essencial, seja para auxiliar na intervenção de situações incômodas ou nos processos de estudo. Estas constatações vão ao encontro da pesquisa de Huf *et al.* (2023), que aponta que a tutoria “amplifica o suporte em sala de aula e colabora para que os acadêmicos tenham um ponto de apoio específico, sentindo-se mais seguros em permanecer em sala e participar do processo de aprendizagem” (p. 254).

Subcategoria: Educação Básica

Em relação ao suporte na Educação Básica, o Aluno 2 relata,

Entrevistador: Então, se a gente pensar no suporte na escola, você não recebeu suporte.

Aluno 2: Não.

[...]

Entrevistador: Se a gente pensar por esse ponto de vista, não deveria acontecer. Não deveríamos ter os 40 né. Mas eu entendo o seu ponto de vista. Então, se a gente tivesse um número menor, um professor auxiliar, teoricamente seria diferente todo o processo, né.

Aluno 2: Com certeza.

Entrevistador: É:: e a questão do ((interrupção pelo entrevistado para continuidade da fala))

Aluno 2: Eu tive, né, [acompanhante]? Eu tinha ... **Mais tempo de prova**, acho que só, né?

[...]

Acompanhante: Tentou-se, tentou-se, **mas não ajudou em nada**, porque ele tinha que sentar na frente, mas sempre nos cantos, então, e fazia reflexo na lousa, se não era a luz, era a janela, então, ele ficava sem ver de qualquer forma, **então era como se ele não tivesse ajuda nenhuma**.

[...]

Aluno 2: O contraturno geralmente tinha aula de ... educação física?

Acompanhante: Outras aulas! (AL2-23, **grifo nosso**)

[...]

Acompanhante: Era tipo um reforço, né, pra quem precisava. O que seria até certo, né? Seria bom se o professor identificava pelas provas, uns cinco alunos. Porque não é possível que 40 alunos lá fossem excelentes. Identificavam os cinco, seis com mais dificuldade, levavam para a direção, formavam uma classe à parte, só para aqueles que estavam apresentando maiores dificuldades. Ou, às vezes, a dificuldade não era nem de aprendizado, era dentro da família, mas levava a dificuldade, entendeu? Esse tipo de pesquisa não é feita.

Entrevistador: Sim.

Acompanhante: Então ... põe todo mundo num saco e chacoalha e trata todo mundo igual. E ele era assim, **ele só sentava na frente**, mas ele nunca foi privilegiado por isso, porque ele não enxergava nada. Ele sempre falou isso para mim (AL2-29, **grifo nosso**).

De acordo com os autorrelatos do Aluno 4 e relatos da sua acompanhante, no período da Educação Básica o referido aluno também foi diagnosticado com TPAC (Transtorno do Processamento Auditivo Central), o que justifica o trecho “porque ele tinha que sentar na frente” (AL2-23). Contudo, essa adaptação não foi bem sucedida, pois, ao sentar-se na frente, mas nas extremidades da sala em função de sua altura, ele não conseguia visualizar a lousa de maneira adequada devido aos reflexos. Este fato fazia com que as aulas fossem apenas verbais para o Aluno 4, e como relatado em outros momentos da entrevista, essa não é a maneira com que ele consegue aprender.

Com exceção dessa adequação, a única outra adaptação relatada pelo Aluno 2 e sua acompanhante foi o tempo estendido para a realização de provas. Isso porque o contraturno escolar não se configurava como aulas de “reforço” voltadas ao avanço da aprendizagem de alunos que necessitavam de apoio, mas sim como atividades extras, como Educação Física, conforme ilustrado no seguinte trecho: “Entrevistador: Ah, não era um contraturno, assim, por exemplo, pra avançar na aprendizagem de português, de matemática? Acompanhante: Não, não!” (AL2-23). Esse contexto de ausência de suporte na Educação Básica também foi observado nos autorrelatos da Aluna 4.

Com o aumento de matrículas de alunos com TEA na Educação Básica, torna-se fundamental a formação continuada de docentes; a adaptabilidade física; pedagógica e curricular; a atuação multiprofissional entre as áreas da educação; saúde e assistência social; o desenvolvimento de planos de ensino individualizados; o reconhecimento dos estilos de aprendizagem; além do envolvimento das famílias no processo de ensino-aprendizagem destes alunos, visando a garantia de um ensino de qualidade e equitativo (Diomedes; Rocha, 2025; Hara *et al.*, 2025; Pinheiro; Assunção; Bastos, 2025). Entretanto, os autorrelatos indicam que os alunos entrevistados não vivenciaram isso em sua trajetória escolar, relatando impactos até na graduação:

Aluna 4: Uhum! Então, eu vejo muito isso. Porque, tipo, eu tenho a dificuldade de coisas básicas, por causa que eu tive uma educação não boa. Não tive uma educação boa. Então, eu não vou saber algumas coisas que todo mundo sabe. Tipo, conversão de unidade, não gravo isso na minha cabeça. Às vezes eu decorei um termo, não pelo aquele termo que eles falam, e eu fico me batendo, mas o que é isso? Tipo, ah, subtração, mas eu só sei mais e menos. Tipo, o povo fala subtração e coisa, daí eu fico, o que é subtração? Eu sei que é dividir, mais e menos. Aí a pessoa fica falando subtração, soma, e eu não sei o que. Daí eu fico. Tipo, termos muitos coisados que, às vezes, se você falar de uma forma clara e simples, eu vou entender melhor do que você falar de uma outra forma. Então, essas são minhas dificuldades (AL4-61).

Subcategoria: Familiar

O suporte familiar destacado nos autorrelatos dos sujeitos entrevistados diz respeito às relações que se estabelecem entre os autistas e sua rede de apoio, como evidenciado a seguir.

Aluno 2: O problema dele já era um pouco diferenciado ... Mas é isso. Chegou um ponto lá do filme que ele entra em depressão e pensa em se mata até, por que ((risos)) ele não entendia. E eu ainda agradeço por isso. Porque a minha mãe sempre me entendeu. No caso dele, nem os pais entendiam (AL2-99)

Aluna 4: Minha mãe, eu acho que ela deu o suporte que ela achava que eu necessitava. Mas ela, tipo assim, ela me criou pra mim ser normal. Ela não me criou, eu acho que isso foi muito bom. Acho que o único erro de hoje, dos coisa, é os pais daí, tipo, colocam muita limitação nos filhos. Se eles criarem como se eles tivessem um filho normal, acho que seria melhor. Porque a gente é mais voltado pra birra. Eu vi em um dos coisas lá, a gente manipula também muito para conseguir o que a gente quer. O autista não é burro. O burro é quem acha que o autista é burro. Mas se a gente quer alguma coisa, a gente consegue manipular. Tanto que uma das perguntas lá era se eu manipulava para chegar no resultado que eu queria. E eu descobri que eu manipulo as coisas pra conseguir o resultado que eu quero. Aí, ela::: ... aí eu esqueci o meu raciocínio, mas eu acredito que, tipo assim, minha mãe, ela me criou, tipo, por mais que ela, meu irmão fala que eu sou mimada, meus irmão, eu fui muito mimada pela minha mãe, mas minha mãe chegava e falava bem assim, mano, de todos os seus irmãos, você é a que eu mais, tipo assim, posso ficar tranquila (AL4-35).

Aluno 5: Minha namorada! Minha namorada! Ela tem um pouco de conhecimento nessa área. Tipo, ela fez (alguns anos) de pedagogia. Ela tem magistério também. Então, assim, ela tinha um pouco mais de experiência na parte da educação. Então, ela que me orientava assim:

- ([Aluno 5] você ... não gosta disso, você ...). Esse seu comportamento não é normal. Isso é TEU mesmo.

Sabe, tipo, algumas dicas, assim, (ela também não sabe ... não é nenhuma expert nisso), mas ... ela é, tipo, a que mais, tipo, me ajudou a me reconhecer, a mim encontrar nesse ponto (AL5-12).

O Aluno 2 cita, em seu autorrelato, o filme indiano “Como Estrelas na Terra”, dirigido por Aamir Khan, como uma referência ao seu suporte, reconhecendo a

importância da compreensão e aceitação familiar. Os autorrelatos dos Alunos 2 e 4 vão ao encontro da pesquisa de Schiltz *et al.* (2024), que investigaram a relevância do suporte familiar para sujeitos autistas ao decorrer do seu desenvolvimento, da adolescência para à vida adulta, indicando que, à medida que envelhecem, a rede apoio próxima — especialmente os familiares — torna-se cada vez mais importante.

Ao se observar o autorrelato do Aluno 5, nota-se que ele destaca encontrar apoio principalmente na namorada, e não no núcleo parental, pois, ao ser questionado sobre seus pais o mesmo afirma,

Aluno 5: Na verdade não ((risos)). Eu não tenho uma relação muito boa com meus pais hoje em dia. Parte dessa falta de relação é o fato de que minha mãe ela é ... ela tem pós-graduação em psicopedagogia. Quando eu contei o diagnóstico pra ela, ela falou que sempre suspeito, mas nunca fez porcaria nenhuma ((batendo as mãos, indicando desdém)) ((risos)). Preferiu ignorar. Então assim, (meus pais nunca tive) (AL5-19).

Este autorrelato vem ao encontro da pesquisa de Emer (2024), que observa situação semelhante com a entrevistada Flor, concluindo que a mãe assume uma figura conturbada, gerando “um conflito profundo de reconhecimento da dor gerada pela sua realidade. A mãe, que auxiliava outros pais com a diferença dos seus filhos, não abordava a mesma questão no seu seio familiar” (p. 81).

A pesquisa de Schiltz *et al.* (2024) indica que o apoio dos parceiros de sujeitos autistas também é altamente valorizado, assim como o apoio familiar, corroborando os autorrelatos do Aluno 5. Essas fontes de apoio podem se manifestar de forma instrumental e emocional (modo como o apoio é fornecido) ou por meio do conhecimento sobre o autismo (fonte de apoio) (Schiltz *et al.*, 2024), relacionando-se ao tipo de suporte identificado nos autorrelatos.

Segundo com Nogueira (2018), a ausência de suporte parental para sujeitos com TEA pode torná-los vulneráveis, privando-os de referências sólidas e de proteção diante das adversidades sociais e culturais, uma vez que a família desempenha papel central no desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e comportamentais. De acordo com os autorrelatos do Aluno 5, esse papel foi negligenciado quando a família não buscou investigar o diagnóstico de TEA. Tal conduta poderia ter acarretado impactos mais significativos em seu desenvolvimento; contudo, são necessárias investigações adicionais para determinar a real extensão desses efeitos.

Subcategoria: Recursos

De acordo com os autorrelatos dos alunos investigados, os principais recursos apontados foram a religião (AL1-8 e AL3-40), os horários de atendimento (P.A.) (AL2-103), medicamentos (AL4-17) e as tecnologias assistivas (AL4-29). Esta subcategoria se diferencia das demais, pois os entrevistados expuseram de maneira pontual o que consideravam um recurso disponível ou necessário.

A religiosidade/espiritualidade pode impactar sujeitos com TEA de diferentes maneiras, configurando-se como uma relação complexa e correlacionada às diferenças individuais no processamento cognitivo, às origens pessoais e aos ambientes sociais. A literatura indica que autistas com traços mais acentuados do espectro tendem a se identificar menos com a religiosidade/espiritualidade. Em contrapartida, também foram encontradas pesquisas que apresentam uma relação benéfica entre autistas e a religiosidade/espiritualidade, promovendo um sentimento de pertencimento, apoio social e fortalecimento da identidade (Amerongen-Meeuse *et al.*, 2025).

No estudo desenvolvido por Amerongen-Meeuse *et al.* (2025), os dados indicaram que quanto mais os sujeitos com TEA se veem como religiosos, maiores são os sentimentos positivos relacionados e a percepção de Deus como fonte de apoio, tal como observado nos seguintes autorrelatos:

Aluno 1: Esse apoio, suporte, acho que religião.
 Entrevistador 1: Então você é uma pessoa religiosa?
 Aluno 1: Sou
 Entrevistador: Então ela ocupa um lugar importante pra você, né? É um suporte pra você conseguir passar por isso, né?
 Aluno 1: É, tipo assim. Acreditar que eu sou amado por alguém. Isso me ajuda bastante a passar por momentos difíceis (AL1-8).
 Aluna 3: Naquela época eu virei ateia. Mas é época de pandemia por aí. Agora eu sou cristã. Quero me livrar dessa arrogância do passado (AL3-40).

Para o Aluno 1, ser amado por uma figura divina traz a sensação de conforto para situações difíceis, enquanto que para a Aluna 3, a espiritualidade proporciona uma melhora em suas características pessoais, como a arrogância. Portanto, a religiosidade nestes dois casos ocupa um lugar positivo de apoio.

Em uma pesquisa de revisão em nível global, Deshmukh e Gadade (2025) indicaram a prevalência de modelos de intervenção como terapias comportamentais, programas educacionais e intervenções medicamentosas, apontando suas eficácias e limitações. No contexto desta tese, observou-se que os sujeitos indicaram dois modelos de intervenção: os programas educacionais (por exemplo a hora permanência – P.A.) e a administração de medicamentos. Sobre o primeiro, o Aluno 2 destaca: “às vezes a questão da P.A. também é complicada, porque ... às vezes coincide com o horário de outras aulas, e daí nem eu posso” (AL2-103). Além dessa limitação de horário da P.A., o Aluno 2 e sua acompanhante relatam outra barreira.

Aluno 2: Eles sempre percebem que eu estou, assim, avoado na sala. Mas o que eles me falam é, vem na PA.

Vou na PA, ok. Mas, às vezes, nem a PA é suficiente.

Acompanhante: Porque assim, quando você fala, você venha na PA, é pra que você traga a sua dúvida feita. Como é que uma pessoa que não entendeu o que ele tava falando desde o começo que ele entrou na sala de aula ... tem dúvida? Você não tem dúvida.

Entrevistador: Porque você ainda não aprendeu.

Acompanhante: Porque você não entendeu o contexto.

Quando você tá seguindo o passo a passo na aula, né? Porque o professor não fala do nada as coisas. Ele tem que ter um cronograma de aula ali. Ó, hoje eu tenho que falar sobre isso, sobre isso. Ele tem que ter isso. Então, a hora que ele tá falando lá, se ele não tiver conectado ali, ele não vai entender nada. Se ele não entendeu nada, como você vai expor dúvidas? Você não tem dúvida. Porque quando o aluno não tem dúvida, ou ele não entendeu nada, ou ele entendeu tudo. Entendeu? Então, ele não tem dúvida. Ele não sabe formular dúvida, porque ele não entendeu (AL2-83; AL2-86)

Isso indica que, atualmente, esse suporte na UTFPR apresenta como limitação a compreensão de que, para que o aluno autista realmente consiga tirar proveito do horário de atendimento, é necessário, em um primeiro momento, considerar suas especificidades em sala de aula. Isso envolve a promoção de acessibilidade pedagógica que favoreça a compreensão dos conteúdos.

No que se refere à intervenção por meio de medicamentos, as Alunas 3 e 4 apresentam experiências distintas:

Aluna 3: Vou te contar que ... () foi até um pouco antes do diagnóstico. Tinham me receitado um medicamento. Eu acho que eu não vi alteração usando aquilo e achava que aquilo ... **em parte piorava em alguns aspectos**. Eu por conta própria, mais ou menos, acho que foi em 2022, por aí, agosto, eu parei de vez. Parei com o medicamento (AL3-13, **grifo nosso**).
Aluna 4: Mas, tipo, **eles viram que teve melhora com remédio**. Daí tanto que meu psiquiatra hoje: Teve melhora? – Então não tem pra que eu tirar! Me

tiraram um ano. Eu virei ... uma imprestável, eu não passava em nenhuma matéria na UTF. Voltou ... **esse semestre eu só reprovei em uma matéria.** Tipo, o uso medicamentoso que veio agora no momento (AL4-17, **grifo nosso**).

A prescrição de fármacos psicotrópicos para sujeitos com TEA é um tema complexo, pois ainda não há um consenso sobre a adoção de medicamentos e a melhora dos sintomas ocasionados por esse transtorno. Nesse contexto, ensaios recentes, controlados e randomizados, sobre uso de medicamentos psicotrópicos como oxitocina, balovaptan, memantina, fluoxetina e bumetanida não demonstraram eficácia notável (Ponnou *et al.*, 2025). A Aluna 3 relatou já ter feito uso da sertralina e risperidona, enquanto a Aluna 4 relata o uso do clonazepam. A complexidade do tema se confirma ao observar os diferentes medicamentos adotados e seus diferentes efeitos pelas entrevistadas.

No caso da Aluna 3, que descreveu uma experiência negativa com a risperidona — “em parte piorava em alguns aspectos” (AL3-13) —, cabe destacar que pesquisas indicam que em âmbito global, este medicamento apresentou uma eficácia de 34% na redução de comportamentos aflitivos em sujeitos com TEA (Ponnou *et al.*, 2025). Contudo, também foram relatados efeitos colaterais como sonolência, aumento de salivação; de apetite e de peso, além de congestão nasal e constipação (Huayaney, 2021). Já em relação ao uso do clonazepam, relatado pela Aluna 4, as pesquisas são mais escassas e não apresentam evidências definitivas de melhora (Huayaney, 2021), embora a estudante relate bons resultados em sua experiência.

De maneira geral, “não existe tratamento médico específico para TEA e os dados objetivos sobre o uso de psicotrópicos entre crianças, adolescentes e jovens adultos com autismo são limitados” (Ponnou *et al.*, 2025, p. 207, tradução nossa¹⁸), indicando que este recurso ainda é restrito e carente de mais pesquisas.

Em resposta a essa necessidade, foi criada, em 2016 a iniciativa STOMP-STAMP (Interromper a Medicação de Pessoas com Deficiência de Aprendizagem e Autistas – STOMP – e Apoiar o Tratamento e a Medicação Apropriada em Pediatria – STAMP), promovida pelo Serviço Nacional de Saúde (NHS) e do Instituto Nacional de

¹⁸ “il n'existe pas de traitement médicamenteux spécifique aux TSA et les données objectives sur l'usage des psychotropes parmi les enfants, adolescents et jeunes adultes avec autisme sont limitées”.

Excelência em Saúde e Cuidados (NICE), ambas instituições do sistema de saúde da Inglaterra.

O último recurso mencionado é apontado pela Aluna 4 e trata das Tecnologias Assistivas (TA). As TA podem contribuir para uma autonomia na inclusão social e escolar de sujeitos com TEA, apoiando o aprendizado e o desenvolvimento de capacidades funcionais (Owuor *et al.*, 2018; Proença *et al.*, 2019; Bettio; Giacomazzo, 2020; Pessoa; Prado, 2022).

Galvão Filho e Damasceno (2008, p. 5) definem TA como “toda ferramenta, recurso ou processo com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia para a pessoa com deficiência”. Essa concepção vai ao encontro dos paradigmas mais recentes sobre a compreensão das PcD, como o Modelo das Capacidades que preconiza a autonomia nas decisões das pessoas com deficiência (Mitra, 2006; Augustin; Valentini, 2014), e o Modelo da Vida Independente, que busca a igualdade de oportunidades entre pessoas com e sem deficiência (Ratzka, 2007; Pedroso *et al.*, 2012).

A Aluna 4 apresenta em seu autorrelato a seguinte TA:

Aluna 4: Sim, pra mim, se eu tivesse, (eu acho) o suporte desde o início, eu não teria, o meu problema da dislexia tinha resolvido. Tipo, drasticamente, porque a minha dislexia hoje, tipo, eu só consigo quando eu vou sentar e vou escrever com muita calma. Mas se eu for falar de forma formal ou informal, eu não vou falar certo. Eu geralmente prefiro mandar um áudio do que ficar mandando formalzinho. Mas pra mim escrever hoje eu tenho suporte do ChatGPT. É um suporte que eu uso pra corrigir meus erros de português. Eu falo bem assim:

- Só corrige meus erros de português.

E ele, tipo, eu escrevo minhas anotações, ele vai lá e escreve. E tipo daí às vezes eu falo:

- Ó só muda alguns sinônimos pra mim!

Porque, tipo, da forma (informal) eu coloco, coloco da forma formal, então ele, tipo, pega o meu texto e coloca formal. Porque, às vezes, eu não vou saber por causa desse suporte que eu não tive de português, realmente, do caso de dislexia. Então hoje, eu preciso, dependendo da tecnologia (AL4-29).

Portanto, o uso do ChatGPT, neste contexto, pode ser caracterizado enquanto uma TA, pois, atua como um recurso de autonomia para a Aluna 4, possibilitando que sua escrita se torne mais compreensível segundo os padrões da língua portuguesa. Esse relato é corroborado pela revisão sistemática de Wohofsky *et al.* (2022), que

aponta a prevalência de TA voltada à comunicação e à vida social de sujeitos com TEA.

Cabe destacar que este autorrelato sobre o uso do ChatGPT como TA se relaciona à subcategoria “Educação Básica” desta mesma categoria pois, visto que a Aluna 4 já havia relatado os impactos que a ausência de recursos na Educação Básica causou na sua vida acadêmica no Ensino Superior. Tal evidência reforça que a falta de recursos específicos para a aprendizagem também compromete sua autonomia e comunicação em outras esferas, como a social.

Categoria 6: Trajetória acadêmica e decisões pessoais

Esta Categoria reúne os autorrelatos dos cinco alunos entrevistados, organizados em duas subcategorias: 1) Autodesenvolvimento e 2) Engajamento acadêmico. Nela são expressas percepções sobre desenvolvimento pessoal, preferências relacionadas ao curso e relações com carreira profissional.

Subcategoria: Autodesenvolvimento

Esta subcategoria é composta apenas pelos autorrelatos do Aluno 1. O primeiro aspecto refere-se a uma reflexão sobre o desejo de ter mais amigos, como destacado no trecho da entrevista a seguir:

Aluno 1: Esse apoio, suporte, acho que religião.
 Entrevistador 1: Então você é uma pessoa religiosa?
 Aluno 1: Sou!
 Entrevistador: Então ela ocupa um lugar importante pra você, né? É um suporte pra você conseguir passar por isso, né?
 Aluno 1: É, tipo assim ... acreditar que eu sou amado por alguém. Isso me ajuda bastante a passar por momentos difíceis.
 Entrevistador: Muito bom, isso é bom! E você acha que pra você esse suporte é suficiente?
 Aluno 1: **Eu quero ter mais amigos pra me ajudar. Eu não tenho muitos**
 Entrevistador: **Isso aqui na universidade? Ou no geral?**
 Aluno 1: **No geral (AL1-9, grifo nosso).**

Este autorrelato expressa um déficit social (Laplaine, 2014; CID, 2022), que o Aluno 1 tem anseio por reverter por meio da construção de amizades. Esse processo de compreender a necessidade de ampliar seu círculo social, reconhecendo que tais

amizades podem favorecê-lo, contrasta com o seu autorrelato na subcategoria “Vínculos na vida adulta” na Categoria 3, onde é explorada sua proximidade com a Tutora, que assume um importante papel social. Assim, percebe-se que o Aluno 1 compreende os limites dessa relação e deseja expandir seu núcleo social, formando novas amizades.

A recente revisão de escopo de Black *et al.* (2024), indicou que a pesquisa sobre a construção de amizades por sujeitos autistas apresentou crescimento relativo nos últimos anos. Essa revisão demonstrou que os temas centrais destacados por sujeitos autistas, quando questionados sobre suas relações de amizade foram: 1) eles sempre cuidam de mim; 2) eles realmente me entendem; 3) tornar-me amigável; 4) gostar das coisas que eu gosto; e 5) as pessoas gostam de mim.

O autorrelato do Aluno 1 se aproxima da temática “eles sempre cuidam de mim”, pois, “os participantes descreveram amigos como alguém que estava lá para oferecer ajuda em momentos de necessidade” (Black *et al.*, 2024, p. 187). Portanto, a relação de amizade se fundamenta em sentimentos de cuidado, proteção e ajuda, nem sempre de maneira recíproca, mas com forte desejo de realização. Black *et al.* (2024) também destacam a importância de se fornecer suporte para que os sujeitos com TEA possam desenvolver e manter amizades autênticas.

Outro aspecto caracterizado como um autodesenvolvimento nos autorrelatos do Aluno 1 é a flexibilização descrita a seguir.

Aluno 1: Às vezes ... teve uma época que eu estive na escola pública, depois fui na escola particular, depois eu voltei para a escola pública e depois fui na escola particular

Entrevistador: Eu imagino que para você essa mudança de rotina não é uma coisa fácil, né? De rotina de escola, de contexto, né?

Aluno 1: Eu não gostava muito, mas eu acho que hoje em dia eu sou mais flexível com relação a mudanças, mas naquela época eu era bem restritivo (AL1-14).

A inflexibilidade do TEA pode ter origem em diversos fatores, como neurobiológicos, autônomos e endócrinos. Os fatores neurobiológicos envolvem uma hipoconectividade entre as redes cerebrais executiva central, do modo padrão e de saliência. Esse conjunto de redes é responsável por facilitar o comportamento flexível em sujeitos neurotípicos por meio da hiper conectividade; entretanto, a hipoconectividade presente em sujeitos com TEA resulta em isolamento dessas redes,

implicando em menor flexibilidade comportamental. Outro aspecto neurobiológico à inflexibilidade é o circuito cortiço-estriatal, encontrado alterado em sujeitos com TEA. Esse circuito pode exercer papel fundamental no processamento e integração entre emoções, cognição e domínios motores, permitindo respostas flexíveis (Scarpa *et al.*, 2021).

Os fatores autônomos dizem respeito a uma desregulação da rede autonômica central — componente de um sistema de regulação do cérebro, responsável por controlar respostas visceromotoras, neuroendócrinas, de dor e comportamentais — que pode levar a uma deficiência do Controle Vagal Cardíaco (CVC). Em geral, um CVC baixo pode estar associado a uma inflexibilidade comportamental em sujeitos com TEA (Scarpa *et al.*, 2021). Já os fatores endócrinos relacionam-se à influência dos hormônios sobre a inflexibilidade, como, por exemplo, altos índices de cortisol que indicam estresse e podem afetar negativamente o funcionamento cognitivo. Sujeitos com TEA mostram-se mais vulneráveis ao estresse em decorrência de desafios na gestão de mudanças, limitações sensoriais e experiências desagradáveis (Scarpa *et al.*, 2024)

Fatores psicológicos também são apontados como possíveis fontes da inflexibilidade de sujeitos com TEA. Deficiências em funções executivas e na regulação emocional podem contribuir para uma inflexibilidade psicológica, manifestada em pensamentos perseverativos, ruminação, comportamentos repetitivos e ausência de reciprocidade social. Pesquisas indicam que tanto os pensamentos perseverativos quanto a ruminação podem estar associados à inflexibilidade comportamental de sujeitos com TEA (Scarpa *et al.*, 2024).

Como descrito, diversos fatores podem estar envolvidos na inflexibilidade de sujeitos com TEA, mas também existem processos capazes de favorecer sua superação. Entre eles, destacam-se mudanças fisiológicas, como a prática de exercícios físicos, técnicas de relaxamento, estimulação magnética transcraniana repetitiva e estimulação transcraniana por corrente contínua. Mudanças nos processos psicológicos também são relevantes, como a adoção da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), do Programa de Gestão do Estresse e Raiva (STAMP), do protocolo *Exploring Feelings* da TCC e do *Mindfulness* (Scarpa *et al.*, 2024).

A partir da entrevista realizada, não foi possível identificar a origem específica da inflexibilidade do Aluno 1 (neurobiológica, autônoma, endócrina ou psicológica).

Contudo, pode-se inferir que, decorreram ao longo de seu desenvolvimento, ele vivenciou processos que contribuíram para superar essa inflexibilidade, como relatado por ele (AL1-14). Durante a entrevista o Aluno 1 destacou a prática de exercícios físicos, como a academia, e o acompanhamento psicológico — ambos reconhecidos como recursos que favorecem essa superação.

Subcategoria: Engajamento acadêmico

Esta subcategoria contempla os autorrelatos dos cinco alunos entrevistados, nos quais se evidenciam os principais fatores que motivaram a escolha do curso, assim como as afinidades e divergências estabelecidas em relação à formação

Os autorrelatos dos Alunos 2 e 5 expressam que o motivo para escolha do curso foi o emprego: “Entrevistador: O que te levou a escolher o curso? ... Aluno 2: Emprego (AL2-3)”, e “Aluno 5: [...] o meu principal motivador agora é por causa da função que eu tô exercendo na empresa. Sê [Cargo na Empresa], eu preciso ter o curso, ou ta cursando alguma coisa para exercer essa função. Então, acho que não existe maior incentivo do que o desemprego ((risos))” (AL5-40).

Estes autorrelatos vão ao encontro do Modelo de Mercado para a Deficiência, que se baseia na busca por independência financeira, principalmente ao considerar o empoderamento das escolhas de carreiras (Adebayo, 2010). No entanto, pesquisas recentes têm demonstrado que pessoas autistas apresentam maior dificuldade em encontrar e manter empregos, mesmo quando estão dispostas a trabalhar e com formação — como é o caso dos alunos entrevistados (Holc *et al.*, 2025).

Na prática, a taxa de desemprego entre sujeitos autistas é significativamente maior do que na população em geral. Nos Estados Unidos, a taxa de desemprego ou subemprego chega a 85% entre autistas em comparação com 3,4% da população geral. no Reino Unido, a taxa é de 71% para autistas contra 4,3% da população em geral. As trajetórias de carreira de autistas podem ser marcadas por períodos de desemprego e mudanças constantes de emprego. O que pode levar a situações de estresse, depressão, isolamento e dificuldades financeiras (Holc *et al.*, 2025). Sobre o período de desemprego, a Aluna 3 relata a seguinte situação:

Aluna 3: ((pensando)) O emprego que eu tava. A princípio eu fiquei praticamente meio ano, não consegui emprego. Eu pedi emprego em vários

lugares. Aquilo ali ... fica um tempão sem contratação. Basicamente eles ficam, aquilo tem uma tendência a ficar inoperante.

Entrevistador: Aquilo que você diz é Castro?

Aluna 3: Naquilo ... em Castro, aquele negócio da colheita de cogumelos que eu trabalhava (AL3-77).

Esse contexto de atividade profissional relatada pela Aluna 3, mesmo sendo em um emprego de baixa qualificação e não relacionado à sua graduação, levou-a a questionar a própria formação em função da autonomia financeira proporcionada pelo período que estava empregada.

Entrevistador: E por que você trancou? ((o curso de graduação))

Aluna 3: Às vezes ... quando chega ... a princípio eu não que, a princípio, eu não queria continuar o curso. Achei que não ia ter vagar emprego. Às vezes tenho questionamentos quanto a continuar em área científica ou não (AL3-76).

Esse autorrelato vai ao encontro do que é descrito por Holc *et al.* (2025), ao apontar que a relação entre escolaridade e emprego é menos significativa para pessoas autistas do que para a população em geral. Segundo os autores, na Austrália foi identificado um índice de 34% de desemprego, mesmo entre autistas que possuíam ao menos um diploma de bacharelado.

As entrevistas também evidenciaram outros motivos que levaram a escolha do curso, como por exemplo:

Aluno 1: Acho que foi **a oportunidade de vir para a faculdade**, de me formar. Também o fato de eu ter um **apoio** com o [Professor] me ajudou muito.

Entrevistador: Mas, assim, em relação, eu já vou chegar nessa parte, vou adiantar um pouquinho, como que se deu a escolha do curso?

Aluno 1: É que o meu irmão estava fazendo o [Curso de Graduação] aqui, daí surgiu essa oportunidade com o **ENEM**, daí eu vim (AL1-19, **grifo nosso**).

O autorrelato do Aluno 1 indica que o contexto familiar exerceu papel decisivo para sua escolha de curso, aliado à oportunidade proporcionada pelo Enem. Embora não tenha sido relatado na entrevista se o Aluno 1 fez uso dos recursos especializados e específicos disponibilizados pelo exame, pode-se inferir que o contexto de acessibilidade proporcionado por essa avaliação, aliado à adoção de sua nota pela UTFPR (Marcondes; Silva; Silva, 2025), pode ter contribuído para a escolha do curso

e da instituição. Esse mesmo contexto também foi evidenciado pela Aluna 4 em seu autorrelato.

A Aluna 3 relata que sua escolha pelo curso de graduação foi influenciada por professoras do curso técnico: “Aluna 3: Vários professores do colégio agrícola, acho que são duas professoras, têm formação em [Área do conhecimento]. Entrevistador: Daí fizeram você (pensar) ...” (AL3-51). Esse exemplo evidencia a influência positiva que docentes podem exercer na decisão dos alunos quanto à escolha dos cursos de graduação.

Categoria 7: Diagnóstico, identidade e relações

Esta Categoria reúne autorrelatos dos Alunos 1, 2, 3, 4 e 5, expressando como foi o processo de diagnóstico do TEA, os sentimentos envolvidos nesse processo e como se constroem as relações em função do diagnóstico.

Subcategoria: Vivências

Esta subcategoria contempla os autorrelatos de todos os alunos entrevistados, reunindo, principalmente, seus sentimento sobre o diagnóstico de autismo.

Aluno 1: Acho que foi um **alívio** (AL1-10, **grifo nosso**).

Aluno 2: **Foi bom** saber o que eu tinha, né? (AL2-13, **grifo nosso**).

Aluna 3: Pra mim? ... Eu achei ... menos mal, **não é a pior coisa do mundo** (AL3-23, **grifo nosso**).

Aluna 4: Foi de **alívio**, porque daí, tipo assim, por mais que tinha o laudo dos antigos, eu falava, mano, mas não é possível. Não é possível, tem algo faltando daí, depois que veio o outro. Por isso que eu não sosseguei. Porque mesmo assim, porque eu achava estranho, e mesmo assim eu não sosseguei, enquanto eu não descobri tudo, assim. Então foi **bem**, e no meio do processo descobri até o DPAC. Que nem eu sabia que existia ((risos)) (AL4-19, **grifo nosso**).

Aluno 5: Assim ... tipo ... não foi, não precisou ter uma aceitação, porque não foi possível, foi (aquela) coisa que (), aquela **resposta**, né!

Entrevistador: Resposta!

Aluno 5: Foi uma **catarse**, assim, olha, tá explicado por que que você ...

Entrevistador: Não foi algo ruim?

Aluno 5: **Não, não foi**, né. Foi, inclusive, o maior *plot twist* da minha vida pra mim. Agora eu falei, porra, se explicar muita coisa ((risos)). Então, não precisou de um tempo de aceitação (AL5-14, **grifo nosso**).

Aluno 5: Principalmente. É que, assim, pra mim, o diagnóstico de TEA foi mais um **BÔNUS**, assim, na parte que mais me atrapalhava.

Entrevistador: Entendi. Um plus.

Aluno 5: É, foi um **plus**, assim. Não é o melhor adicional que você espera, mas é () ((risos)) (AL5-49, **grifo nosso**).

Observa-se que os cinco sujeitos relacionaram o diagnóstico de TEA a sentimentos positivos. Apesar desse consenso, o diagnóstico tardio pode gerar resultados negativos, como estigmas e discriminação, quando compartilhados no ambiente acadêmico, social, familiar e profissional. A pesquisa de Johnson e Joshi (2016) revelou que autistas que receberam o diagnóstico mais cedo perceberam menos discriminação em comparação àqueles que o receberam tardiamente, demonstrando que a idade é um fator relevante nesse processo.

Cabe destacar que as orientações após o diagnóstico são de suma importância para os sujeitos com autismo, pois auxiliam no processo de aceitação e compartilhamento da condição. Ou seja, apesar dos sentimentos positivos evocados, é necessário que os sujeitos autistas estejam preparados para as adversidades que podem encontrar após este diagnóstico.

Essa realidade também foi evidenciada na pesquisa de Au-Yeung, Freeth e Thompson (2025), realizada com 12 sujeitos adultos diagnosticados com autismo. Os relatos revelam experiências como a necessidade de se defender por meio do laudo diante de questionamentos sobre suas características autistas, situação também relatada pela Aluna 4 (AL4-19). Além disso, emergiram sentimentos relacionados à autenticidade e à aceitação, uma vez que o diagnóstico proporcionou explicações e compreensão acerca de suas diferenças, aproximando-se dos autorrelatos dos Alunos 4 e 5.

Subcategoria: Reconhecimento

A Subcategoria Reconhecimento reúne os autorrelatos dos Alunos 2, 3 e 4, abordando aspectos relacionados à descoberta do autismo. O Aluno 2 tomou conhecimento do autismo por meio do atendimento pelo NAI,

Aluno 2: Sim. A [Psicóloga] fez ... uma entrevista de psicóloga comigo, uma conversa. E ela percebeu traços, na verdade, na verdade, não.

Um professor que eu tava tendo aula, ele percebeu que eu me dispersava na aula e me falou. E se eu não queria procurar a [Psicóloga] pra conversar sobre isso, né? Daí eu fui, procurei a [Psicóloga]. E aí ela percebeu que eu tenho,

ela desconfiou que eu tinha traços de autismo. E daí a gente foi atrás do diagnóstico (AL2-12).

Este autorrelato destaca a importância de órgãos como o NAI no Ensino Superior, responsáveis por intervenções positivas no processo de inclusão, acessibilidade, aprendizagem discente, formação docente e suporte institucional (Cardoso *et al.*, 2021).

O Aluno 2 ressalta, em outro trecho da entrevista que em outras universidades frequentadas não houve acompanhamento suficiente para o levantamento de informações que levassem ao diagnóstico do TEA, em parte devido a fatores como a pandemia de COVID-19, que suspendeu temporariamente os atendimentos psicopedagógicos.

Aluno 2: Só aqui, né, [acompanhante]?

Acompanhante: (Oi)?

Aluno 2: Só aqui, né? Ele tá falando que foi um processo que foi só aqui na UTF que eu descobri a questão do autismo. Foi só aqui né [acompanhante]?

Acompanhante: É, com esse nome é sim (AL2-72).

Os demais entrevistados relataram que os diagnósticos ocorreram de maneira externa à UTFPR, por intermédio da família, como se observa no autorrelato da Aluna 3. “Aluna 3: Era problema mesmo. Entrevistador: Quem que suspeitava? Você ou seus pais? Aluna 3: Meus pais, minha mãe principalmente (AL3-22)”.

E por dificuldades relacionadas aos profissionais, como relata a Aluna 4.

Aluna 4: Ah, voltando um pouco na pergunta lá, porque que foi tardio? Na verdade, meu diagnóstico começou por 17 anos. Mas eles (sem), porque eu tinha, eu via que eu tinha algo estranho ne mim, eu assisti um filme do Percy Jackson, eu falei, eu acho que eu tenho dislexia. Aí eu fui atrás e eu tinha dislexia. Então, começou com 17, 16 anos. (A construí) meu laudo. Mas mesmo assim, eu nunca tive um psiquiatra bom, assim, sabe? E era a minha fono que falava, ah, faz exame de não sei o quê. Daí eu descobri DPAC, eu descobri tudo através da minha fono. Mas mesmo assim, ela falava pra fazer os testes e os psiquiatras não fazia. Então, acho que foi um pouco da questão dos psiquiatras, assim, em si (AL4-18).

Subcategoria: Conexões

Esta subcategoria reúne os autorrelatos dos Alunos 1, 2 e 3, expressando como algumas de suas conexões sociais foram construídas em função do diagnóstico de autismo:

Entrevistador: [...] É: ... E como que é a sua relação com eles e em relação ao autismo? Todos eles sabem?
 Aluno 1: Sabem
 Entrevistador: E para você é tranquilo?
 Aluno 1: Tranquilo.
 Entrevistador: Conversa numa boa com eles em relação a isso.
 Aluno 1: Uhum! (AL1-27).
 Aluno 2: Hum:: Alguns sim, outros não.
 Entrevistador: Não foi algo que você expôs, assim, pra todo mundo?
 Aluno 2: Não (AL2-61).
 Entrevistador: Do lado também do autismo, principalmente. E os seus amigos?
 Aluno 3: Nunca contei.
 Entrevistador: Não?
 Aluno 3: Nunca falei nada a respeito disso.
 Entrevistador: Ah, então os seus amigos da UTF não sabem do laudo?
 Aluna 3: Não sabem (AL3-83).

Os autorrelatos seguem duas direções opostas: o Aluno 1 demonstra uma relação marcada pela naturalidade e ausência de constrangimento em divulgar seu diagnóstico aos colegas. Já os Alunos 2 e 3 apresentam restrições quanto à divulgação, com destaque para a Aluna 3, que não compartilha com nenhum membro do seu núcleo social universitário, justificando da seguinte forma:

Entrevistador: Sim. É: e por que que você não contou pra nenhum dos seus amigos daqui da UTF?
 Aluna 3: Não achei necessário.
 Entrevistador: Ah. Interessante ponto de vista. E por que que você não acha que é necessário? Você acha que é uma informação que ... que pra eles não vai fazer diferença?
 Aluna 3: Sim! Não vai. É a mesma coisa que um ... que um homem dizer que é gay ((risos)) (AL3-88).

O autorrelato da Aluna 3 revela que sua percepção sobre o autismo é mediada por uma relação com características pessoais, sem evidenciar uma perspectiva capacitista em relação ao diagnóstico. Sua decisão de não revelar a condição não se fundamenta em supostas limitações associadas ao autismo.

Em pesquisa semelhante, Superson, Prokopiak e Wodzinski (2025) entrevistaram seis sujeitos que receberam o diagnóstico autista na idade adulta. Os resultados indicaram que os relacionamentos sociais desses indivíduos permaneceram praticamente inalterados, apontando duas possibilidades: a estabilidade dos vínculos sociais ou a relutância em compartilhar informações sobre o diagnóstico. No caso do Aluno 1, que compartilha o seu diagnóstico de forma clara com seus amigos, pode-se inferir a existência de estabilidade relacional, em consonância com as evidências da pesquisa de Superson, Prokopiak e Wodzinski (2025).

Já os autorrelatos do Aluno 2, ao longo da entrevista, permitem perceber uma relutância em divulgar o diagnóstico como estratégia de proteção, moldada por preocupações ao estigma social, ao medo de incompreensão à possibilidade de rotulação. Esse comportamento é semelhante ao de alguns dos entrevistados na pesquisa de Superson, Prokopiak e Wodzinski (2025). Os autores destacam, contudo, que essa estratégia de proteção pode acarretar custos psicológicos significativos, resultando em um considerável fardo emocional.

Categoria 8: Desafios e experiências na educação básica

Esta Categoria é a terceira maior desta pesquisa, com 44 trechos de autorrelatos dos cinco alunos entrevistados. Reúne desafios e experiências na Educação Básica, como relações, apoios, dificuldades, limitações, e processos de ensino e aprendizagem.

Subcategoria: Desafios

Esta subcategoria reúne os autorrelatos acerca dos desafios vivenciados pelos alunos na Educação Básica, sendo a dificuldade o aspecto mais recorrente, como exemplificado a seguir.

Aluno 1: Era muito (burro), era muito ... E não aprendia quase nada, porque a matéria é muito ruim ... Então, acho que basicamente eu perdi alguns anos da minha vida em quanto estava na escola pública (AL1-13).

Aluno 2: Eu tinha mais dificuldade em matemática, mas eu sempre tive mais dificuldade, assim, em tudo (AL2-11).

Aluna 4: (Gente, eu tive muito problema). Eu reprovei quatro anos.

Entrevistador: Em que série?

Aluna 4: Terceiro! Não, primeiro! Terceiro, terceiro. E eu acho que o sétimo (AL4-22).

Os autorrelatos do Aluno 1 indicam a precariedade da escola pública em atender às demandas relacionadas ao seu transtorno, revelando um sentimento de frustração com a experiência educacional na Educação Básica. Percebe-se que apenas o acesso ao ambiente escolar não garante qualidade no ensino nem avanços na aprendizagem; é preciso que os alunos recebam suporte e recursos inclusivos (Guimarães; Borges; Van Petten, 2021).

As dificuldades em matemática relatadas pelo Aluno 2 evidenciam um cenário também apontado em outras pesquisas, como a de Polo-Blanco *et al.* (2024), que, em entrevistas com 26 crianças com TEA, indicou que 57% apresentavam dificuldades na resolução de problemas matemáticos — 34% a mais do que a população sem TEA investigada. De acordo com os autores, as crianças com baixo desempenho em matemática também apresentavam maior inibição e dificuldades de compreensão verbal, características relatadas pelo Aluno 2 em outros momentos da entrevista.

Esses achados também podem indicar que crianças com TEA precisam recrutar habilidades cognitivas gerais de domínio diferentemente de seus pares sem TEA para se envolverem na resolução de problemas matemáticos. Com base nisso, pode-se inferir que o uso de estratégias simplistas para resolver problemas matemáticos por crianças com TEA é indicativo de um perfil cognitivo inferior nessas funções, o que poderia ajudar a identificar o subgrupo de crianças com TEA com maiores dificuldades matemáticas (Polo-Blanco *et al.*, 2024, p. 362, tradução nossa)¹⁹.

Outro resultado relevante apontado por Polo-Blanco *et al.* (2024) refere-se às estratégias utilizadas na resolução de problemas matemáticos. O estudo indica que crianças com pior desempenho apresentam um nível de abstração menos elaborado — como o uso de desenhos ou contagem — em comparação às crianças com TEA que obtiveram melhor desempenho, cuja resolução se baseava em operações aritméticas.

¹⁹ Based on this, it could be hypothesized that the use of simplistic strategies to solve mathematical problems by ASD children is indicative of a lower cognitive profile in these functions, which could help to identify the subgroup of ASD children with the most mathematical difficulties.

No caso das dificuldades da Aluna 4, os autorrelatos vão ao encontro da pesquisa de Guimarães, Borges e Van Petten (2021), que identificaram maior distorção idade-série no sujeito autista entrevistado. Sobre isso Meletti e Ribeiro (2014, p. 186) destacam que “o problema da defasagem idade/série denuncia a precariedade da escolarização da população-alvo da educação especial em um sistema de ensino que se pretende inclusivo”.

A precariedade da escolarização também se reflete na ausência de estímulos para a população com TEA, como relatado a seguir:

Aluno 1: Teve uma época que eu tive um apoio, porque eu era ... eu tinha uns comportamentos estranhos e as pessoas meio que me ajudavam, mas ... é ... eu acho que ... não sei, eu acho que talvez tenha faltado um pouco de apoio pra mim (AL1-15).

Acompanhante: Mas era o contraturno. Mas porque tinha pra todo mundo. Não era porque era com o [Aluno 2]. É porque todo mundo participava. Não era nada específico pra ele (AL2-27).

Aluna 4: É, eu tinha depois do laudo de dislexia mesmo com ... a dislexia não! É, dislexia e TDAH, porque eu saí com 20 anos da escola, por causa dos atrasos. E mesmo assim, tipo, no primeiro ano eu não tive suporte, segundo, terceiro eu já tava laudada ... com TDAH e coisa. E eles só tavam cagando e andando. Porque eu fui fazer um técnico em:: TI, tipo assim, eu fui reprovada por coisa boba, porque:: ... mais mesmo assim, eu não tive nenhum suporte. E falavam. É porque tem que ser laudo atual. Todo ano cê tem que fazer. Mano, não! O laudo de coisa continua o mesmo. Daí eles não aceitaram. Não aceitavam lá. Hoje tá mais fácil essa questão assim, de eles aceitaram. Antigamente, porque, tipo assim, já foi desde pequeno minha mãe atrás, porque minha mãe achava eu estranha. E daí o povo falava pra minha mãe que eu era:

- Ah não, ela só é preguiçosa.

- Só é preguiçosa!

O povo da secretaria ... (porque) minha mãe foi atrás da secretaria e falava:

- Mano é normal minha filha ser assim, não sei o que lá.

Que eu não escrevia ... (nem falava direito). Não escrevi direito ... nem falava direito, falava muita coisa errada ainda. Aí por eu não escrever, eu ainda não sei escrever direito, porque eu não tive o suporte da dislexia, eu escrevo muito errado, e eles (falavam), não, é normal, ela só tem preguiça (AL4-28).

Esses autorrelatos indicam um grave problema no sistema de ensino vivenciado por esses sujeitos na Educação Básica, o qual reverbera até a vida adulta, especialmente quando adentram na universidade, onde a ausência de estímulos e de suporte se torna ainda mais evidente.

Subcategoria: Motivações

A Subcategoria Motivações é formada principalmente pelos autorrelatos da Aluna 3, que demonstram que o Ensino Técnico realizado em um colégio agrícola foi responsável pela sua melhora comportamental. Isso pode ser observado em seu autorrelato: “Aluna 3: Deixei de ser, a partir da época que o colégio agrícola por aí, deixei de ser violenta (AL3-25) [...] Entrevistador: Entendi. Até no colégio agrícola que foi ... o lugar que você se encontrou? Aluna 3: Sim!” (AL3-30).

O processo relatado pela Aluna 3 pode estar associado às suas vivências na instituição de ensino. Em outros momentos da entrevista ela descreve que a estrutura de trabalho, as temáticas abordadas, e os desafios relacionados ao conhecimento nessa área contribuíram para que esse ambiente fosse mais prazeroso em comparação com a etapa do Ensino Fundamental, funcionando como um fator motivacional para sua melhora comportamental.

Em ampla revisão sistemática, Pozzo, Roche e Silverstein (2018) concluíram que o TEA não causa violência. Quando esse comportamento ocorre em pessoas com autismo, ele é decorrente de condições secundárias, como controle parental deficiente, ambiente familiar, criminalidade, bullying ou comorbidades psiquiátricas – como psicose –, quando não tratadas. Esses achados vão ao encontro dos autorrelatos da Aluna 3, principalmente nas questões de bullying, (discutidas em subcategoria específica), bem como nos problemas familiares, nos quais ela relata dificuldades de convivência, sobretudo com a mãe, fatores secundários que podem ter contribuído para este comportamento. Em contrapartida, estar em um ambiente prazeroso e que potencializasse suas especificidades, motivou a mudança comportamental relatada.

Outro aspecto motivacional relatado pela Aluna 3 está na opção de realizar a prova do Enem sem se inscrever por cotas.

Entrevistador: Entendi. E: o teu E você concorreu com as vagas, com a ampla concorrência?

Aluna 3: Sim!

Entrevistador: Sim!

Aluna 3: Mesma coisa pra medicina. Eu acho que se eu fizesse vestibular agora, eu (teria) uma chance maior.

Entrevistador: Entendi. E você daí não quis fazer com a concorrência pra pessoas com deficiência?

Aluna 3: Não quis.

Entrevistador: Por quê? ... Ou você queria testar os seus conhecimentos?

Aluna 3: Eu quero tes ...Eu quero ... Eu quero ... Eu quero testar.

Entrevistador: Hum:: Entendi.

Aluna 3: Eu acho que ... Se eu não tiver competência para realmente conseguir o que eu quero, não é interessante. Como que eu posso dizer ... Se eu não estiver dominando o que eu quero atingir, não ... não tem justificativa para ficar (AL3-73).

A motivação expressa pela Aluna 3 revela uma postura orientada pela lógica meritocrática, segundo a qual o ingresso no ensino superior deve ocorrer exclusivamente a partir da aferição de seus conhecimentos, sem recorrer ao direito às cotas. Sua declaração — “Se eu não estiver dominando o que eu quero atingir, não... não tem justificativa para ficar” (AL3-73) — evidencia uma autocobrança e uma autopercepção de competência vinculada à legitimidade do desempenho individual. Tal posicionamento sugere uma valorização da conquista por mérito próprio, mesmo diante de mecanismos institucionais de inclusão que poderiam facilitar seu acesso.

A oposição aos mecanismos disponíveis, como cotas, remete ao que Zhao e Zhong (2025) denominam de promessa de um sistema meritocrático, no qual status, poder e recompensas decorrem do esforço e das conquistas individuais, em vez de “privilégios” herdados, como, por exemplo, as cotas destinadas às PcD. A prática meritocrática antecede à própria cunhagem do termo, estando presente na sociedade há quase dois mil anos e, apesar de condenada e abolida em determinados contextos, perpetuou-se social e educacionalmente de maneira implícita, como nos processos vestibulares de ingresso no ensino superior (Zhao; Zhong, 2025).

Nessa perspectiva, as políticas de cotas surgem como possibilidade de mitigar o modelo meritocrático subjacente aos vestibulares, viabilizando formas equitativas de acesso que considerem a individualidade de cada candidato. Afinal, um modelo estritamente meritocrático pressupõe a população como um sistema homogêneo, com as mesmas aptidões, oportunidades e níveis de desenvolvimento. Nesse sentido, é necessário problematizar situações em que o não pertencimento esteja associado ao uso de políticas de cotas.

Subcategoria: Percepções

Esta subcategoria reúne autorrelatos sobre as percepções dos entrevistados a respeito da Educação Básica, como representado pelos Alunos 2 e 3:

Entrevistador: Mas não que era um ambiente de **aprendizagem para você**.

Aluno 2: **Não** (AL2-22, **grifo nosso**).

Aluna 3: Na infância, pra mim **a escola era perda de tempo**. Sexta série eu fui começar ... eu achei o algum negócio um pouco mais desafiante, um pouco mais intimidador. Mas eu dominei aquilo em poucos instantes (AL3-39, **grifo nosso**).

Os trechos das entrevistas evidenciam que, para os alunos, a escola era, por vezes, percebida como um ambiente pouco desafiador ou que não cumpria adequadamente seu papel de espaço de aprendizagem. Para o Aluno 2, essa percepção é justificada pelo grande número de alunos em sala de aula, evocando um sentimento de invisibilidade: “Aluno 2: ... É:: Provavelmente, mas é difícil, né? Porque o professor tem 40 alunos na sala, eu sou um só, né? Complicado né!”(AL2-24). Seus relatos, em outros momentos da entrevista, levam a compreender que o seu processo de aprendizagem foi integralmente direcionado ao ambiente familiar, onde pais assumiram a responsabilidade pela sua formação.

Nesse contexto, a escola inclusiva e equitativa, não ocorresse concretiza, ao contrário, percebe-se que ainda predomina um modelo de mera integração dos sujeitos com autismo (Bueno; Bueno; Portilho, 2023; Navarro; Malavasi, 2023). Tal cenário infringe direitos básicos, como os assegurados pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1998, p. 2): “o direito fundamental à educação” e assegurar o atendimento as “necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”. Isso afasta os sistemas educacionais da prerrogativa de planejar e implementar programas educativos adequados às PcD (Unesco, 1998).

Também se evidencia o descumprimento de leis e políticas nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que preconiza a aprendizagem no ensino regular e a acessibilidade. No caso relatado, a aprendizagem foi deslocada para o ambiente familiar, enquanto a presença de 40 alunos em sala de aula representa uma inacessibilidade pedagógica e estrutural diante das especificidades de estudantes com TEA.

No autorrelato da Aluna 3, o interesse em estudar levou à percepção da escola como um ambiente pouco desafiador no campo da aprendizagem. Como ela complementa: “Aluna 3: O nível daqueles ali estava meio que ... baixo ... Pra mim” (AL3-38) e “Aluna 3: Sim, sim. Eu vi que o que eu aprendia na escola como era

EXTREMAMENTE limitado ali, muito limitado ... Muitas vezes não era muito realista”(AL3-49).

Esses autorrelatos evidenciam que o sistema educacional permanece distante da concepção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que garanta iguais oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, valorizando as potencialidades e promovendo avanços nas dificuldades apresentadas pelos estudantes (Souza; Silva, 2025).

Sendo que:

A relevância da escola inclusiva para alunos com TEA está ligada à promoção de uma educação que respeita e responde às especificidades de cada aluno. Crianças e adolescentes com TEA apresentam uma ampla gama de características cognitivas, comportamentais e sociais, o que torna indispensável que a escola se adapte para atender essas singularidades. O ambiente escolar inclusivo busca proporcionar um espaço no qual os alunos com TEA possam interagir, aprender e desenvolver habilidades acadêmicas e sociais em conjunto com seus pares, sem serem segregados ou excluídos. A escola inclusiva, assim, cumpre um papel fundamental na formação desses estudantes, garantindo que tenham a oportunidade de crescer em um ambiente social e academicamente estimulante (Souza; Silva, 2025, p. 78).

Por fim, destaca-se a necessidade de uma abordagem integrada e multidimensional para a inclusão de alunos com TEA em escolas regulares, superando a mera presença física desses alunos no ambiente escolar.

Subcategoria: Aprendizagem

A última subcategoria da Categoria 8 reúne autorrelatos que evidenciam como se dava a aprendizagem dos alunos entrevistados na Educação Básica, revelando dois eixos principais: as dificuldades de aprendizagem e as facilidades na aprendizagem. Quanto às dificuldades, o Aluno 2 e a Aluna 4 relatam:

Acompanhante: Mas ele é muito ... Mas ele é assim ... Ele fala sobre mim ... mas ele persistia, sabe? Eu ensinei pra ele, por exemplo, é:: ... ele tinha que fazer uma prova de equação, né [Aluno 2]?

Aluno 2: Expressão.

Acompanhante: Expressão! E eu ensinei pra ele, passo a passo, de como ele fazer assim. Tudo o que ele queria ...

Aluno 2: Porque os professores não ensinavam isso.

Acompanhante: Tudo que ele queria era entender o passo a passo. Eu falei, primeiro você faz multiplicação, depois você faz divisão, depois você olha os colchetes

Aluno 2: Depois os parênteses.

Acompanhante: É então ... Tem uma sequência de atos. Se não, não dá certo, se você fizer de qualquer jeito. É tudo o que ele quer. Ele nunca falou assim ... Ah sabe, ele nunca foi esse tipo de aluno, de chutar o balde e falar, não quero mais saber de fazer nada. Não! Ele passou ... final de semana inteirinho, sentado, quase não comia, até acertar todas as expressões que a professora passou. Ele só queria entender o passo a passo. Então ele foi muito determinado, sempre foi. Ele só quer ... entender o negócio, a dinâmica do negócio. Ele nunca foi aquele aluno de – ah, não, deixa, não estou entendendo mesmo, deixa pra lá – Não! ele sempre foi persistente. Ele tem ... não tem (louros) pra mim não, tem (louros) pra ele! Falei: - [Aluno 2], vem aqui que eu vou te ensinar. E ele vinha, sabe? Ele nunca falou, não, não quero saber disso, não estou entendendo mesmo. Não, ele que foi determinado em aprender (AL2-34).

Aluno 2: Quanto tempo para aprender a subtração [acompanhante]?

Acompanhante: Eu levei uma semana::.. Eu comprei, sabe lápis de cor? Fui mostrando para ele com cores. Porque só no blá, blá, blá da professora na escola ele não conseguia entender (AL2-36).

Aluna 4: Não! Tanto que era muito louco o que eu passava. Com 100 em física e 0 em matemática. As minhas provas em matemática eram 0 e (prof) fala ... física é muito mais difícil, [Aluna 4]. Passei em todas de física! O que que tá me travando matemática ((risos)). E física é matemática só que mais difícil ((risos)). Ninguém entende. E eu tinha estratégia para física que até meu () ... hoje eu não lembro as estratégias que eu tinha. Mas eu tinha estratégia que eu mesmo criei que o professor falou:

- Se dá certo!

E o meu professor era muito mente aberta, assim, de física. Ele era meio doidão, então ele era aquele físico doido, assim:

- Você criou só o próprio mecanismo. Tá certo. Eu vou avaliar como tá certo! Eu não usava o mesmo mecanismo que meus colegas (AL4-25).

Sobre as dificuldades do Aluno 2 no processo de aprendizagem, observa-se novamente que esse percurso foi deslocado para o ambiente familiar, bem como uma dificuldade dos professores em considerar suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem. Essa situação aproxima-se do relato da Aluna 4, que destacou dificuldades em cálculos matemáticos. Esses achados vão ao encontro da revisão sistemática realizada por Fonseca *et al.* (2025), a qual indicou como principais desafios para uma inclusão efetiva a adaptação curricular e a falta de formação docente adequada, fatores que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA.

As facilidades apontadas pelos sujeitos entrevistados são representadas pelo autorrelato do Aluno 5:

Aluno 5: SIM, exatamente! Assim, dificuldade na parte acadêmica nunca foi o caso, né! Porque, assim, eu fiz o ensino municipal. Eu estudei em escola pública desde a primeira série. Desdoque? Dos .. seis ou 26, eu nunca saí do ambiente acadêmico ((risos)). Então, assim, como a maior dificuldade das crianças, em geral, é com as áreas, tipo, matemática o resto, não era o meu

caso. Então, assim, muitas vezes era aquela coisa mais leve, aquela coisa, sabe, arrastada. Então, muitas vezes eu ficava entediado com a situação. Mas, assim ... é ... sempre tive aquela facilidade com essas áreas ... com estudo. Até chegar na faculdade, (aqui eu me ferro) ((risos)) (AL5-16).

Embora as habilidades matemáticas sejam frequentemente apontadas em diversas pesquisas como uma fragilidade em sujeitos com TEA (Tonizzi; Usai, 2023), deve-se considerar que estes sujeitos possuem uma forma singular de processar informações, o que nem sempre indica uma deficiência. Ao contrário, pode se manifestar como uma área de talento excepcional em domínios específicos como música, arte e matemática, podendo inclusive superar outras habilidades (Zhao *et al.*, 2024).

Nesse contexto, destaca-se que os Alunos 1, 3 e 5 apresentaram facilidade em matemática, notavelmente superior a outras habilidades relatadas, como as sociais, por exemplo. Tal evidencia indica um foco maior nessas áreas do conhecimento (Ashinoff; Abu-Akel, 2021), aspecto também ressaltado em outros momentos das entrevistas (ver Subcategoria Potencialidades).

Categoria 9: Legislação acerca da PcD

Esta Categoria reúne autorrelatos dos cinco alunos entrevistados sobre seus conhecimentos a respeito das legislações voltadas às PcD. Os trechos das entrevistas que a compõem não originaram subcategorias; contudo, observa-se que dois alunos desconhecem qualquer legislação (AL2 e AL5): “Entrevistador: E por fim dessa última parte, você conhece alguma lei sobre o autismo ... que se aplique, que você faça uso ou que você tenha conhecimento? Aluno 2: Não” (AL2-40) e “Aluno 5: Acerca da inclusão? ... Não. ((fala tímida)) ((risos))” (AL5-23).

Dois alunos apresentam algum conhecimento sobre legislações (AL1 e AL3):

Aluno 1: Já ouvi falar de algumas que foram apresentadas, mas não lembro direito de cor agora.

Entrevistador: Mas já ouviu falar, conhece algumas pelo menos?

Aluno 1: É, eu vejo que algumas pessoas ... tem um cara no ... chamado canal Girassol, que é um canal do YouTube, que ele está concorrendo a vereador de uma cidade lá. Ele está propondo uma lei para autistas (AL1-16)

Entrevistador: E você mencionou agora há pouco da questão de leis. Quais leis que você conhece acerca da inclusão?

Aluna 3: Quase nenhuma.

Entrevistador: Quase nenhuma? E do autismo?

Aluna 3: Também quase nenhuma. Eu só ouvi falar que ... não sei se é a respeito do autismo. Seria uma certa, como que eu posso dizer ... acho que não é a respeito do autismo não, certa, não sei qual adaptação em carro, não sei, acho que não é do autismo (AL3-56).

E apenas uma aluna demonstrou possuir um conhecimento substancial sobre leis, tanto voltadas às PcD quanto especificamente ao autismo, inclusive aplicando-as em situações cotidianas, como destaca em seu autorrelato (AL4).

Aluna 4: Ah, eu conheço até bastante ((risos)). Eu sei do (digital). Ah, sei das leis, assim, de PcD assim. Procuo me perguntar ... (acesso) preferencial, é::: direito ao ir e vir, que seria o (passa), o coisa, mas aí metade das leis são regidas, tipo, algumas leis são de benefícios que eu sei ... de renda, né? Daí tem coisa de renda, então nem vejo muitas coisas, mas essas coisas assim, tipo, pelo preferencial, essas coisas assim, eu (usufruo), porque eu não tenho paciência. Aí, nossa, eu sou bem impaciente, assim, eu exploro muito fácil. Teve um dia na fila do mercado, tava com coisa e tinha dois colegas comigo. (Daí eles falou):

- Nossa, tudo isso daí.

Falei:

- Não, é eu que vou!

Aí, sei o que lá, eu falei:

- Eu sou autista.

Daí:

- A criança tá berrando, posso passa na sua frente?

Daí falei:

- Não, também sei berrar.

Tipo, se for por berrar, eu também sei berrar. E, tipo, assim, não era, todo mundo que tava. Aí, o povo, tipo, nunca tinha passado por nada, assim. Daí eu também bati de boca, se for pra bate di boca. Daí é isso, e eu acho que essas e meu direito na educação. Que todo mundo tem, o suporte na educação.

Os dados evidenciados nesses autorrelatos são preocupantes, sobretudo pelo desconhecimento de leis fundamentais, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, s.d.), que estabelece em seu Art. 23º, Inciso II, a competência dos entes federados em “cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência”. Tal dispositivo legal não foi mencionado por nenhum dos entrevistados.

Cabe destacar que da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) derivaram mecanismos regulatórios, como apontam Silva e Rocha (2016):

1. Lei Federal nº 7.853/1989 (Política Nacional de Integração à Pessoa Portadora de Deficiência);
2. Lei nº 8.112/1990 (Regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais);
3. Lei nº 8.213/1991 (Planos de Benefícios da Previdência Social);
4. Lei nº 8.742/1993 (Lei Orgânica de Assistência Social);
5. Lei nº 9.394/1996 (LDB);
6. Lei nº 10.098/2000 (Promoção da Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência);
7. Lei nº 142/2013 (Aposentadoria da pessoa com deficiência);
8. Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A ausência de conhecimento também se estende a outros documentos, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998), a Declaração da Guatemala (Brasil, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e a Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016).

Em relação à Lei nº 10.098/2000, que assegura que “As pessoas com deficiência, as pessoas com transtorno do espectro autista, [...] terão atendimento prioritário” (Brasil, 2000, online), a Aluna 4 demonstra conhecimento em seu autorrelato. O mesmo ocorre com a Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016, online), que dispõe “sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino”. Embora não cite diretamente os números das leis, a aluna conhece suas aplicabilidades.

No caso dos alunos que apresentaram pouco ou nenhum conhecimento sobre as legislações, estes achados reforçam a pesquisa de Rocha (2024), que, ao entrevistar 141 pessoas no estado do Amazonas – entre responsáveis, cuidadores e pessoas com TEA –, identificou ausência de conhecimento sobre direitos e benefícios destinados a autistas, “contribuindo para a falta de informação na sociedade em relação ao grupo TEA” (p. 22) e para a baixa utilização desses recursos por parte dos interessados.

Ainda que não estejam diretamente relacionada à temática investigada nesta tese, a pesquisa de Leite *et al.* (2024), realizada com servidores públicos da Secretaria de Planejamento e Administração do Estado do Pará que possuem filhos, cônjuges ou dependentes autistas revelou que a maioria recebe assistência informal de seus chefes imediatos. Além disso, 60% dos entrevistados desconhecem as legislações vigentes e seus direitos.

A partir da pesquisa de Leite *et al.* (2024), é possível estabelecer uma conexão com o desconhecimento da legislação por parte dos alunos entrevistados nesta tese, pois, ao adentrarem no mercado de trabalho, correm o risco de também não conhecerem seus direitos, colocando-se em desvantagem em relação a trabalhadores neurotípicos. Essa inferência contraria a autonomia preconizada no Modelo dos Direitos Humanos (Degener, 2016) e no Modelo de Mercado para a Deficiência (Augustin; Valentini, 2014).

Categoria 10: Relações com docentes do Ensino Superior

A Categoria 10 reúne os autorrelatos de todos os alunos entrevistados (AL1, AL2, AL3, AL4 e AL5). Os trechos analisados deram origem a duas subcategorias — Sinergia e Descompasso —, que expressam como se constroem as relações entre alunos com autismo e os docentes universitários da UTFPR.

Subcategoria: Sinergia

Esta subcategoria – AL1, AL2, AL3 e AL 5 – evidencia uma percepção positiva da relação entre os alunos autistas e os docentes, marcada tanto pelos sentimentos favoráveis em relação aos estudantes com TEA quanto pela disposição em atender às adaptações necessárias ao processo educativo.

Os Alunos 1, 2, 3 e 5 relatam essa percepção positiva.

Aluno 1: Muito boa.

Entrevistador: Boa?

Aluno 1: Muito! Eles gostam muito de mim, eu gosto muito deles.

Entrevistador: Ah, interessante. Então você tem uma boa relação com eles.

Você faz [Curso de Graduação], né?

Aluno 1: É! E principalmente com o [Professor], que me acompanha nas minhas ideias de matemática (AL1-17)

Aluno 2: Hum:: ... Complicado né [acompanhante]. Tem uns que eu gosto, outros não (AL2-41).

Entrevistador: Então se for pensar você enquanto autista, a sua relação com os professores é tranquila.

Aluna 3: Sim, tranquila! (AL3-58).

Aluno 5: Acho que eu sempre tive relação boa com os professores daqui né.

É:: ... assim ... todas as memórias que eu tenho com os professores sempre foram (memórias) agradáveis, de chegar e conversar, tira dúvidas das coisas, às vezes eu tento ir um pouco além nas matérias, principalmente nas de cálculo, física, matérias tipo de simulação, eu tento ir além, às vezes eu converso com professores, mas eu não sou nenhum exemplo excepcional, não ((risos)). Então, assim, eu lembro dos professores (), mas acho que eles vão lembrar de mim assim por muito tempo ((risos)).

Entrevistador: Sim! Mas nunca foi um problema, né?

Aluno 5: Não, não, nunca, nunca (AL5-24).

Esse autorrelatos expressam a importância atribuída pelos sujeitos autistas à relação com os docentes, em consonância com o que afirma Below, Spaeth e Horlin (2021), ao evidenciarem que os professores possuem um grande poder de impactar as experiências universitárias de alunos autistas — neste caso de forma positiva. Nessa perspectiva, “é possível perceber que há diversas maneiras de auxiliar o aluno autista, considerando que é essencial conhecê-lo, para compreender suas dificuldades e avanços, para conseguir alcançar uma aprendizagem verdadeira. O professor, assim, irá se tornar um integrante dessa via de mão dupla”, construindo uma relação afetiva que proporciona avanços no processo de aprendizagem (Rodrigues; Paz, 2020, p. 10).

Os dados revelados vão ao encontro de pesquisas como a de Teixeira e Castro (2023), que investigaram autistas egressos do Ensino Superior em Rondônia, e destacaram o papel central dos docentes na trajetória acadêmica, evidenciando uma percepção semelhante às relatadas nesta tese. Da mesma forma, na pesquisa de Zeedyk, Bolourian e Blacher (2018), que investigou alunos autistas em universidades do sul da Califórnia, observou-se que relações positivas entre estudantes e docentes proporcionaram avanços não apenas na aprendizagem, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais, como a apresentação de trabalhos em grupo.

Subcategoria: Descompasso

Esta subcategoria reúne os autorrelatos de todos os entrevistados, apontando experiências em que os docentes se distanciam de práticas inclusivas,

desconsiderando as especificidades de alunos autistas, como exemplificado pelo Aluno 2 e pela Aluna 4.

Aluno 2: Também, também ... mas eles acham que eu tenho que ser igual aos outros.

Entrevistador: ((realizando anotações da entrevista)) Entendi. Acho que resume bem essa sensação.

Aluno 2: Eles pensam assim ... Tem um que inclusive falou pra mim, que – eu não vejo motivo para te dar uma avaliação diferente porque não é justo para os outros. Ok, é um ponto de vista né, mas eu não sou igual aos outros (AL2-44).

Aluna 4: Então, é uma relação de amor e ódio ... ao mesmo tempo. Porque o autista em si, ele gosta das coisas muito certas. Se você trata o negócio com a pessoa bem assim, ah, não pode chegar atrasado, beleza! Eu vou saber que eu não posso chegar atrasado. Se eu chegar atrasado, eu tô ciente daquilo. Mas se a pessoa não me comunica e muda de ideia no meio do caminho, aí o negócio vai ficar feio. Que daí eu fico, tipo, mano, você tratou comigo uma coisa e você não tá seguindo o que você tratou comigo? Porque já teve caso aqui na UTF com o [Professor]. Então, teve uma briga muito feia, porque ele veio atrás. Porque quando a gente tá puto, não pode vir atrás, realmente. E ele veio atrás ... Então, eu tenho ... mas muitos professores, tipo assim, [Professora], (que, tipo ela é amor!) Eles entendem, eles pedem pra ouvir, tipo assim. Então, eu tenho uma boa relação com o professor, mas com alguns, nessa questão avaliativa, eu não tenho, e eu não tenho abertura pra falar.

Entrevistador: Então, esse é um ponto importante, não ter abertura, né?

Aluna 4: É, porque daí acaba, eu acho, às vezes a gente perdendo essa boa relação, que eu tenho comunicativa, assim, sabe? Porque um dos motivos também que eu fiz eu sair de [Curso de Graduação] era isso. [Curso de Graduação] que era pra ser inclusivo, não (era)! Os professor, não, porque você usa isso como muleta. Era TDAH só. Eu uso como muleta. As mesmas dificuldades que eu tenho hoje do TDAH, da dislexia, que era laudado antigamente, é as mesma que eu tenho ainda agora e as mesmas exigências que meus psicólogos pedem e mesmo assim ... (AL4-42).

Os autorrelatos indicam a ausência do conhecimento docente sobre as especificidades desse grupo de alunos, em consonância com o exposto por Cantorani *et al.* (2020), ao analisarem a implementação da Lei nº 13.406 de 2016 na UTFPR, apontando para a insuficiência de programas de formação docente — fator que pode gerar instabilidade na permanência desses alunos (Below; Speath; Horlin, 2021). Embora nenhum dos sujeitos entrevistados tenha relatado a intenção de evadir-se do curso, identificou-se a ocorrência de mobilidade interna, como no caso da Aluna 4, além de orientações docentes que sugeriram a troca do curso “Aluno 2: E é mais fácil falarem assim ... não, não, desiste do curso, faz outro curso, vai, você é melhor em cálculo, (não entende) programação, é outro curso. Em vez de ...” (AL2-96). Tal postura pode acarretar prejuízos tão significativos quanto a própria evasão.

A pesquisa de Zeedyk, Bolourian e Blacher (2018), indica resultados semelhantes aos observados nesta tese.

Um aluno participante explicou: "É difícil explicar essas questões para outras pessoas quando elas não veem um problema real, porque quando você é diagnosticado com autismo leve no espectro, as pessoas não entendem que você realmente precisa de ajuda com algumas coisas". Outro revelou: "Tenho um funcionamento social tão alto que as pessoas nunca imaginariam que eu tenho autismo... Sinto que, quando peço ajuda, as pessoas vão pensar que estou mentindo ou que não sou realmente autista" (Zeedyk; Bolourian; Blacher, 2018, p. 729).²⁰

Neste contexto, observa-se que o comportamento adotado pelos docentes no autorrelato da Aluna 4 se aproxima do sentimento relatado pelo aluno entrevistado por Zeedyk, Bolourian e Blacher (2018), que descreve uma sensação de invalidez em relação ao seu diagnóstico — situação também identificada nas entrevistas com alunos autistas na pesquisa de Bandeira e González (2025).

Por fim, destaca-se a necessidade de promover uma formação docente que favoreça a percepção dos alunos como sujeitos heterogêneos, valorizando suas diversidades, características e especificidades, de modo a possibilitar a superação de um modelo de prática docente capacitista e opressora (Oliveira, 2025).

Categoria 11: Cursos de graduação: escolhas e trajetórias

Es categoria se diferencia das demais que envolvem o Ensino Superior – como a Categoria 5: Dimensões de suporte e apoio (Subcategoria: Ensino Superior), a Categoria 6: Trajetória acadêmica e decisões pessoais e a Categoria 10: Relações com docentes do Ensino Superior – por trazer percepções mais específicas em relação ao curso, como a afinidade ou incompatibilidade com as disciplinas do currículo, e até mesmo com o curso escolhido.

²⁰ One student participant explained, "It's difficult to explain these issues to other people when they don't see an actual problem, because when you're diagnosed with mild autism on the spectrum, people don't understand that you actually need help with some things." Another disclosed, "I'm so high-functioning socially that people would never guess I had autism ... I feel like when I ask for services people are going to think I'm lying or I'm not really autistic."

Trata-se de uma categoria que reúne autorrelatos dos Alunos 1, 2, 3 e 4, organizados em duas subcategorias: 1) Percepções e 2) Relações.

Subcategoria: Percepções

Esta subcategoria apresenta duas percepções distintas, o Aluno 2 que ainda enfrenta dúvidas em relação à afinidade com o curso e, a Aluna 4 que destaca sua total satisfação com a escolha realizada.

O Aluno 2 afirma: “... Ah:: Eu até agora ainda não me encontrei no curso. Entrevistador: Ah:: Aluno 2: Então meio que eu só tô passando” (AL2-49). Essa percepção pode ter origem em diversos fatores já mencionados ao longo da análise das entrevistas, como sua dificuldade em encontrar uma mediação adequada para a aprendizagem. Considerando que sua Acompanhante não possui domínio conceitual dos conteúdos universitários para fornecer tal apoio, diferentemente do que ocorria na educação básica.

Soma-se a isso, a inacessibilidade aos docentes, seja pela compreensão limitada de que apenas a P.A. não é suficiente para favorecer seu avanço nos conhecimentos, seja pelas experiências capacitistas e opressoras relatadas por esse aluno na categoria anterior.

No caso da Aluna 4, ela relata que:

Aluna 4: **É muito legal. Muito, muito, muito. Eu gosto, assim. Foi muito legal a minha ingresso também.** Pra ele. Porque eu não ia entrar. Eu entrei em Biologia. Mas antes de entrar, eu fazia teatro. Então, eu fiz cinco anos de teatro. Eu ia fazer o quê? Cinema, música. Eu ia pra parte de arte. Aí, eu não passava no vestibular lá, de jeito nenhum. Aí, eu fiquei com raiva. Eu não quero mais saber de arte da minha vida. Aí, eu não sabia o que eu ia fazer. E eu gostava muito de medicina, ou medicina veterinária. Daí, eu tava em dúvida, daí, eu tava em dúvida nas duas. Daí, minha professora falava, enquanto você tá em dúvida, faz biologia. Que no meio do caminho, você vai descobrir.

Entrevistador: Que é meio termo dos dois.

Aluna 4: Aham! Aí:: e eu tinha nota pra passar em medicina veterinária em Santa Catarina. Aí eu falei, quer saber? Eu vou pra biologia, não vou pra medicina veterinária, porque vai que eu não gosto. Aí eu fui pra biologia, era em Florianópolis também, porque era Florianópolis, por isso que eu escolhi biologia. Aí chegou lá, não deu certo minha matrícula. Aí eu vim pra cá em biologia, aí quando eu fiz biomol, eu descobri o que eu queria. Não era nenhum dos dois. (AL4-1, **grifo nosso**).

Este autorrelato da Aluna 4 revela que, apesar de todas as tensões evidenciadas no Ensino Superior, ela expressa um sentimento de realização com o curso escolhido. Tal percepção pode estar relacionada a um maior amadurecimento, em comparação com os demais entrevistados, quanto ao seu diagnóstico e, conseqüentemente sobre suas potencialidades e limitações — ou ainda à forma como interpreta e reage as situações do seu entorno, fortalecida por sua vivência teatral, como mesma relata.

Destaca-se que sua escolha pelo curso decorreu de um processo espontâneo, orientado por experiências acumuladas ao longo da trajetória acadêmica em outros cursos, como de biologia. Essa motivação contrasta com a dos demais entrevistados, que fundamentaram suas escolhas sobretudo em função de oportunidades de emprego ou por conveniência familiar — como irmãos que já cursavam faculdade na mesma cidade ou em cidades próximas.

Subcategoria: Relações

Esta subcategoria originou-se das relações evidenciadas pelos entrevistados com áreas específicas dos cursos, como a matemática e lógica (AL1-20), microbiologia e soldagem (AL3-87), biologia molecular (AL4-2).

O Aluno 1 relata: “Eu gosto de uma parte do curso, que é a questão da matemática lógica, mas de programação não” (AL1-20). Este autorrelato fundamenta sua decisão de cursar uma segunda graduação em matemática – bacharelado – e expressa seu desejo de tornar-se pesquisador na área. Tal perspectiva converge com a subcategoria anterior, na qual se evidenciou o descontentamento decorrente da escolha do curso por conveniência, e não por afinidade pessoal ou vocacional.

O autorrelato da Aluna 3 representa um importante avanço em suas limitações, como se observa a seguir:

Aluna 3: Sim! Em disciplina de microbiologia que é uma disciplina que eu tive a intenção de pegar.

Entrevistador: Sim.

Aluno: Basicamente tem que esterilizar as Placas de Petri usando fogo.

Entrevistador: Uhum. E você conseguiu?

Aluna 3: Não, ainda não peguei essa matéria. Quero pegar. Gostaria de pegar uma disciplina de soldagem também. Aquilo é fagulha (correndo), aquilo basicamente é mexer com muita fagulha. Não tem o fogo ali. É só eletricidade, corrente contínua. Só ...

Entrevistador: Então pra você vai ser um desafio. Interessante!
Aluna 3: Desafiante isso, mas interessante (AL3-87).

No caso da Aluna 3, ela não relatou em nenhum momento incompatibilidade com a opção de curso, pois, durante a entrevista expressou uma escolha consciente e orientada por aproximações pessoais, sendo sua única preocupação o mercado de trabalho (ver Categoria 6 – Subcategoria: Engajamento Acadêmico).

No que se refere ao avanço sobre suas limitações, a Aluna 3 relata na Subcategoria: Regulações, seu processo de adaptação por meio de contato moderado com essas limitações (Domenico *et al.*, 2024), como no caso do fogo. Esse processo lhe permite progredir no curso de graduação, superando os desafios decorrentes do autismo.

Categoria 12: Espaços de permanência e exclusão na UTFPR

Essa categoria reúne autorrelatos dos cinco sujeitos entrevistados nesta pesquisa, abordando suas relações com os espaços da UTFPR, que podem envolver tanto sentimentos de integração à universidade quanto de marginalização. Os trechos das entrevistas deram origem a duas subcategorias: 1) Pertencimento e 2) Não pertencimento.

A percepção de pertencimento ou não pertencimento dos sujeitos autistas em relação aos espaços da UTFPR resgata os diálogos sobre a diversidade e a complexidade do ser humano. Isso porque a organização social tende a rotular os indivíduos de maneira binária, classificando-os como aptos ou não aptos aos espaços compartilhados (Cirino; Cruz, 2022). Essa rotulação se perpetua em diferentes áreas — e não seria diferente nos ambientes universitários. Nesse contexto, os considerados não aptos ao compartilhamento dos espaços sociais são:

Em nossas sociedades latino-americanas são os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas floretas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros Sujeitos. São seus filhos e suas filhas que se fazem presentes nas escolas públicas e que exigem o acesso às universidades. São os outros educandos (Arroyo, 2012, p. 9).

Na citação acima, pode-se estender a compreensão do outro para as PcD, em especial aquelas com TEA. Ou seja, o outro é, em sua essência, o ser humano plural, com condições, embora diversas, de pensar, raciocinar, desenvolver habilidades cognitivas, aprender e, nesta categoria, se fazer presente. Essa diversidade é intrínseca ao ser humano (Arroyo, 2012; Cirino; Cruz, 2022).

É sob esta ótica que se percebem e analisam os autorrelatos dos sujeitos quanto ao pertencimento — ou não — nos ambientes da UTFPR.

Subcategoria: Pertencimento

A relação de pertencimento elencada pelos alunos autistas entrevistados associa-se principalmente a espaços que consideram seguros e tranquilos para frequentar, como, por exemplo, a biblioteca.

Entrevistador: E você costuma frequentar a biblioteca?

Aluna 3: Muito.

Entrevistador: Por quê?

Aluna 3: Às vezes, as vezes até chegar o horário do ônibus, tenho que ficar em algum lugar gastando tempo.

Entrevistador: ((risos)) E imagino que lá seja um lugar tranquilo para você ficar?

Aluna 3: Sim! (AL3-67).

Aluno 5: Biblioteca é um ambiente bem calmo, então ... Quando preciso estudar, quando preciso muito tipo terminar algum trabalho, é um ambiente bom, porque, assim, eu não estou no meu quarto, então não é uma zona confortável. E é um ambiente silencioso, o pessoal respeita bem a biblioteca (AL5-45).

Aluno 5: Isso! A biblioteca ... Mas tem uma relação muito boa com bibliotecas. Desde que eu estava no fundamental, é um lugar que eu sempre buscava ficar, por ser mais calmo. Você tem livros, tem coisa pra distrair a cabeça (AL5-58).

Para os Alunos 1 e 2, frequentar a biblioteca é uma opção, embora não seja a principal. O Aluno 1 prefere assistir às aulas e retornar para casa — possibilidade é viabilizada pela presença do seu Acompanhante, que o auxilia no trajeto de maneira cômoda, utilizando veículo próprio em vez do transporte coletivo, como o ônibus, por exemplo.

Aluno 1: Ah, eu tenho preguiça de lá ((risos)).

Entrevistador: ((risos)) Por quê?

Aluno 1: Ah, é porque ... não sei ... simplesmente não não ...

Entrevistador: É engraçado porque eu achei que era o lugar que você frequentava não por ser biblioteca em si, mas por ser um lugar calmo.

Aluno 1: É que eu frequento muito (pouco), eu vou na sala, vou embora (AL1-30)

Já o Aluno 2 substituiu a biblioteca por outro espaço, a “Sala do Café”. Esse ambiente é utilizado para os encontros do Coletivo de Autistas da UTFPR, configurando-se como um local destinado a esses alunos, ainda que não esteja plenamente estruturado para atender a todas as suas demandas.

Aluno 2: A biblioteca?

Entrevistador: É um lugar que você frequenta, que sim, que não?

Aluno 2: Hum:: Eu ia lá antes, mas depois eu descobri a salinha do do café, daí não vou mais, eu (vou pá salinha) do café mesmo.

Entrevistador: Você ia na biblioteca só porque era um ambiente calmo?

Aluno 2: É!

Outros espaços também foram indicados pelos entrevistados, como o “vermelhão”. Trata-se de um corredor no andar subterrâneo do prédio, onde os alunos costumam se reunir para conversar, descansar e socializar. Apesar das características desse espaço, o Aluno 5 destaca que sua frequência depende do horário: “o vermelhão principalmente ali na região ali, no meio da manhã, meio da tarde, ele tá bem vazioso. Bem gostoso de ficar lá. Hora de almoço, assim, só com fone de ouvido ((risos))” (AL5-45).

Esses autorrelatos indicam que dentro de suas possibilidades, os alunos autistas estão ocupando lugares sociais na universidade que, convencionalmente, não lhes eram destinados, por serem rotulados como “os outros” (Arroyo, 2012; Cirino; Cruz, 2022). Alguns desses alunos vão além dos seus limites para se fazer presentes nesses ambientes, reivindicando seus direitos de pertencimento, como relata a Aluna 4:

Aluna 4: Ah, a questão da sala, né!

Entrevistador: A questão da sala!

Aluna 4: Aham! Porque, tipo assim, dentro dessa sala, eu acho que seria bom. Porque eu vejo que, assim, o [Aluno 1], ele não come aqui. Então, seria mais fácil ele ter algum lugar para guardar a comida dele e ele poder ficar na universidade ao invés dele ficar fazendo um trajeto muito cansativo. Porque eu não tenho essa dificuldade, mas eu vejo na questão dos meus colegas. Então, vendo na questão dos meus colegas, eu vejo que muitos não comem aqui. Então, para eles não seria mais fácil? Eu, às vezes, não gosto do que

comer. Como que eu vou trazer uma comida pra estragar? E eu não tenho a possibilidade de ficar voltando, indo e voltando de casa. **Então eu me FORÇO a comer, às vezes, a comida do RU MESMO eu passando mal.** Porque eu não tenho onde (esquentar), esquentar eu tenho, mas eu não tenho onde guardar. O RU não deixa a gente guardar comida. Eles tem um lugar, mas eles não deixa. Não seria mais fácil, (talvez), (), posso colocar (num) cantinho aqui pra eu guardar minhas coisas e tal? Uma marmitta e tal. Ah, traz coisa. Eu vejo muita gente que traz marmitta. Gente, eu não sei. Eu não tenho empenho de ficar carregando muita coisa assim, de ficar. Ai, tem que trazer um negócio especial. Eu acho que eu () ((risos)).

Entrevistador: Então é questão do espaço mesmo, né?

Aluna 4: Aham! É que nem, ah, eu quero, ah, às vezes eu quero, tipo, comer um iogurte. Eu não bebo café. Ah, o RU só tem café pra oferecer. Tipo, as tias só tem café. Ai, aquele dia frio, eu só queria tomar um chá. Não tem uma água quente pra eu poder esquentar o chá, então seria mais ou menos assim.

Agora eu tenho minha estratégia, né? Eu trago meu kit chá. Porque eu não tomo ou trago meu kit Nescaj. Ai eu trago leite frio e esquento aqui num dia MUITO frio. Daí eu tomo meu leitinho com ((risos)) (AL4-73).

Percebe-se, também, que alguns docentes e funcionários contribuem para o pertencimento dos alunos no ambiente universitário, ao considerarem suas especificidades, como relatado pela Aluna 4.

Aluna 4: Ah:: Em si, hoje eu peço pra que avisem, porque eu já tive dificuldade, muita dificuldade, assim, sobre isso, né? Já tive caso de bullying, literalmente, na sala. E, tipo, às vezes não é nem a questão da sala em si, às vezes é as salas do lado, os alunos que passam. É o caso, um dos motivos que a [Psicóloga] quer também fazer, ou o coletivo, não sei se ela comentou, ela quer fazer por conta disso, porque às vezes eles não percebem, mano, que tem alguém, não só dislexia, mas o TDAH em si, dentro da sala de aula, e o povo passa gritando ... em sala de aula, tipo ... **o:: [Professor] ele era muito compreensivo com isso, ele e o [Professor], tipo ... Eles saíam da sala e falavam: - Gente, tem gente estudando, porque que vocês tão gritando.**

Tipo assim, o povo não respeita. É:: eu tive o caso de bullying, que eu tive, é porque eu tava tendo dificuldade numa conta, e eu fui pedir auxílio (pro) professor e a menina deu risada. Porque tá, ai que burrice, tipo, ela falou:

- Que burra, tem que usar calculadora pra isso. Eu uso calculadora pra tudo. É uma especificidade, **tanto que o [Professor] também, ele avisava e eu vi que teve uma mudança quando ele avisava. Quando ele começou a avisar, assim, em sala, assim. Porque antes não tinha. Então, quando o professor avisa, a pessoa às vezes, aí, não quer que saiba, mas às vezes a vida fica até melhor ...** em sala de aula, porque se não souberem, o que não é visto não é lembrado, às vezes, né?

Entrevistador: Sim. É:: E com os demais profissionais da UTF, como que é? Tipo, no RU, na biblioteca, no geral?

Aluna 4: Aí () eles são muito de boas, assim, muito tranquilos. No RU, eu tive dificuldade, (teve) algumas vezes, porque eu não como algumas comidas, e daí eu tive dificuldade com comida já, mas era um ou outro profissional, daí eu conversava certinho. **Eles dão fila preferencial no RU, então pra você se livrar logo do vucu-vucu** ((expressão popular brasileira que geralmente se refere a um tumulto, confusão ou movimento intenso em um espaço limitado)).

Entrevistador: Porque é um volume muito grande de pessoas, é um estímulo bastante elevado, né?

Aluna 4: Sim, daí então pra você sair, porque o vucu-vucu pior é você ficar naquela fila gigante (AL4-47, **grifo nosso**).

Cabe destacar que as ações descritas pela Aluna 4 são informais, como a iniciativa de um professor, o que levanta a questão da necessidade de formações continuadas para docentes e funcionários. Essas formações devem ir além dos processos de ensino-aprendizagem, de modo a consolidar, no ambiente universitário, a possibilidade de um pertencimento efetivo, rompendo com a organização social binária que se faz presente, ainda que de maneira velada.

Sobre o RU, a Aluna 3 relata: “Entrevistador: E o RU? Como que é pra você usar o RU? Aluna 3: Em dias de pouco movimento eu consigo tolerar o barulho”. Esse trecho evidencia que a presença nesse espaço ainda está condicionada a certas circunstâncias — condições que a Aluna 4 conseguiu superar por meio do diálogo com funcionários e do uso da fila preferencial. Entretanto, nem todos os sujeitos autistas possuem uma habilidade social estruturada, como a Aluna 4, para solicitar tais adaptações. Por isso, se destaca a necessidade de avanço nas políticas internas da UTFPR, a fim de promover maior pertencimento desses alunos nos ambientes universitários, assim como já havia sido indicado por Cantorani *et al.* (2020).

Portanto, o pertencimento constitui uma dimensão relevante no contexto do Ensino Superior, evidenciada tanto nesta pesquisa quanto em outros estudos (Brandsen *et al.*, 2024; Tan *et al.*, 2024). Mais do que reconhecer a existência do problema, o desafio que se impõe é de ordem política: converter visibilidade em ação concreta, invisibilidade em direito assegurado e exclusão em pertencimento (Felippe *et al.*, 2025).

Subcategoria: Não pertencimento

No que se refere ao não pertencimento evidenciado pelos entrevistados, destaca-se a restrição de acesso a determinados espaços da UTFPR em função de suas especificidades — experiência esta evidenciada nos autorrelatos dos Alunos 1 e 2 a respeito do RU.

Aluno 1: Eu não uso.
Entrevistador: Você não usa?
Aluno 1: Não

Entrevistador: É, imaginei porque é muito ...
Aluno 1: Muito barulho, muita gente falando (AL1-29).
Aluno 2: Não, não vou (lá).
Entrevistador: Por causa do fluxo de pessoas?
Aluno 2: Também! Não gosto da comida também. Não tem motivo pra eu ir lá (AL2-63).

A rigidez alimentar e sensibilidade auditiva mostram-se como fatores centrais para o não pertencimento desses alunos aos espaços da UTFPR. Resultados semelhantes foram encontrados por Santos *et al.* (2024), ao entrevistarem cinco alunos autistas de um curso de medicina de uma instituição de ensino superior em Minas Gerais, e por Silva (2024a), ao investigar 15 alunos autistas na Universidade Federal de Sergipe.

Outros fatores também contribuem para o não pertencimento desses alunos à UTFPR, podendo inclusive comprometer sua permanência nesses espaços. Um exemplo é o “não ver necessidade” (AL1-53). Destaca-se que esse aluno, assim como os Alunos 2 e 5, não participa de atividades extracurriculares na universidade, como pesquisa e extensão — oportunidades que poderiam contribuir para superar esse sentimento de desinteresse. A ausência de um espaço adequado para regulação emocional também é mencionada pelos entrevistados (AL2-124 e AL4-77), sendo que seus lares são os únicos locais que desempenham essa função.

Por fim, avançar na compreensão de que alunos com TEA estão presentes nesses espaços e têm o direito de pertencer com qualidade é de suma importância para que suas vivências sejam significativas, tanto na universidade quanto em outros âmbitos, como o social e o mercado de trabalho (Fagundes, 2021).

Categoria 13: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)

Esta Categoria reúne os autorrelatos dos cinco entrevistados, evidenciando suas relações com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), especialmente no que se refere aos processos de autodeclaração, às interações estabelecidas com os funcionários desse núcleo e às motivações que os levaram a procurar assistência estudantil. A partir desses aspectos, originaram-se três subcategorias: 1) Autodeclaração, 2) Relação e 3) Acompanhamento.

O NAI foi instituído como uma ação integrada da UTFPR após a promulgação da Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016) e da publicação do Edital 011/2017 da UTFPR (UTFPR, 2017). Este núcleo foi implementado com o objetivo de acompanhar o ingresso, a permanência e a participação de alunos e servidores da UTFPR no contexto universitário, estando vinculado ao NUAPE. Na prática, o NAI funciona como uma comissão permanente, pois não possui estrutura própria e nem está regulamentado, utilizando espaços, servidores e recursos de outros setores, como o DEPED (Departamentos de Educação), o NUAPE e o NUENS (Núcleo de Ensino) (Santos, 2021).

O NAI possui como ações centrais atuar

[...] na promoção da Acessibilidade Pedagógica, uma vez que a permanência dos alunos público-alvo da educação especial requer a intervenção do Núcleo em questões que vão além da mediação pedagógica junto a docentes e coordenadores de curso (Santos, 2021, p. 25).

A Acessibilidade Pedagógica contempla atividades como a elaboração e acompanhamento dos Planos Educacionais Individualizados (PEI), o atendimento a alunos; familiares; docentes e coordenadores de curso, a análise de relatórios, a elaboração de documentos oficiais, a orientação sobre materiais pedagógicos, o apoio na contratação de serviços e profissionais especializados, bem como a sensibilização de docentes e discentes.

Outros aspectos também são contemplados pelo NAI, como a eliminação de barreiras arquitetônicas e físicas, comunicacionais e informacionais; a promoção da acessibilidade em atividades curriculares e extracurriculares; e a formação inicial e continuada de docentes e servidores (Santos, 2021).

Subcategoria: Autodeclaração

A subcategoria autodeclaração reúne os autorrelatos dos Alunos 1, 3, 4 e 5 sobre seus processos de autodeclaração na universidade. Nesse contexto, o Aluno 1 destaca o papel de conscientização realizado pela psicóloga do NAI nas salas de aula, em articulação com seu processo de autodeclaração para os colegas de turma.

Aluno 1: Hum::: ... Acho que foi ... as vezes eu ficava meio nervoso, mas aí ... eu ... (quando) não tinha esse aqui, né? ((se referindo ao crachá de identificação de TEA)). Eu ficava nervoso porque a [Psicóloga] ia pras salas e falava que tem um autista, que é pras pessoas não fazer barulho, essas coisas. Eu ficava nervoso ... mas agora não tenho mais problema porque eu tenho identificador (AL1-34).

A Aluna 3 destaca que seu processo de autodeclaração ocorreu apenas junto o NAI, e não perante seus colegas, sendo relatado como tranquilo e acompanhado por seus familiares:

Entrevistador: E daí, quando que você contou? Porque você falou que o primeiro dia você veio com a sua [Acompanhante] e daí vocês acabaram procurando o NAI.

Aluna 3: Sim!

Entrevistador: Daí nesse mesmo dia, você acabou contando pro NAI? Como foi esse processo.

Aluna 3: Sim, já contaram, já contaram. Já foi tudo contado aqui (AL3-82).

Nessa mesma perspectiva, a Aluna 4 (AL4-55) descreve um processo tranquilo de autodeclaração junto ao NAI, ressaltando como diferencial o fato de já possuir o laudo, necessitando apenas de uma atualização institucional. Essa percepção também é compartilhada pelo Aluno 5, que afirmou: “Foi, foi, foi, foi bem tranquilo” (AL5-35).

Estes autorrelatos evidenciam que os sentimentos envolvidos nos processos de autodeclaração – seja diretamente para o NAI ou perante os colegas, por intermédio da psicóloga – foram predominantemente positivos, em consonância com as ações preconizadas por esse núcleo.

Subcategoria: Relação

Esta subcategoria reúne trechos das entrevistas dos Alunos 2, 3, 4 e 5 e, de maneira complementar, possibilita uma compreensão do motivo pelo qual o processo de autodeclaração evidenciado na subcategoria anterior, apresentou aspectos positivos para os alunos com TEA.

O Aluno 2 relata que se sentiu confortável logo após a primeira conversa: “Entrevistador: Em que momento você ficou confortável com o NAI? Aluno 2: ... Hum:::

Depois da nossa ... na primeira entrevista com a [Psicóloga]”(AL2-71), percebendo uma empatia por parte da equipe (AL2-117).

Situação semelhante é relatada pela Aluna 4 “Foi! Pra mim foi bem tranquilo. Eu acho que a UTF em si é muito tranquila, assim. Aqui, pelo menos, esse campus também é muito tranquilo. A questão, eu não tenho nada, tipo, de reclamação ali do NAI, assim, nessa questão de suporte” (AL4-49).

O Aluno 5 também aponta “Eu senti, assim, vontade, tipo, do departamento aqui de pode entrar em contato comigo, de tentar me integrar mais no meio.” (AL5-52).

A Aluna 4 traz, ainda, em seus relatos, uma das ações desenvolvidas pelo NAI, voltada à conscientização docente e discente sobre pessoas autistas.

Aluna 4: É o caso, um dos motivos que a [Psicóloga] quer também fazer, ou o coletivo, não sei se ela comentou, ela quer fazer por conta disso, porque às vezes eles não percebem, mano, que tem alguém, não só dislexia, mas o TDAH em si, dentro da sala de aula, e o povo passa gritando ... em sala de aula (AL4-45).

Este conjunto de relações estabelecidas entre os sujeitos com TEA e o NAI evidencia a importância de suas práticas para o processo de permanência e participação dos alunos na UTFPR, indo além do ingresso no ensino superior, como também é destacado por Santos (2021).

Sobre este último aspecto, a Aluna 4 ressalta a relevância do NAI na promoção de seus direitos:

Aluna 4: Não, eu cheguei já, porque eu sabia que eu tinha direitos. Aí, quando eu cheguei, eu só tinha só diagnóstico de TDAH e de dislexia. E eu sabia que eu ia precisar de auxílio nas provas. Porque eu fiz a minha prova do ENEM com auxílio. Então, tipo assim, quando eu fiz a minha prova com auxílio foi quando eu entrei na faculdade. Então, tinha uma diferença de nota com auxílio e uma diferença de nota sem auxílio.

[...]

Aluna 4: Aí eu tentei sem ... sem. Porque daí eu já ia direto. Eu falei:

- Mano, já vou tentar PcD, porque já vo direto pro ... pro ... pro ... sem ter que passar nos negócios, né?

Aí eu falei:

- Ah, se tem todas as universidades, tem, porque eu fui atrás, antes de entrar na faculdade. Se todas as universidades tem, então eu já vou procurar. Aí eu fui lá, procurei, daí descobri que tinha o NAI. Então, eu tô assegurada antes, tipo ... (AL4-49).

O autorrelato da Aluna 4 vai ao encontro do que expôs na Categoria 9 – Legislação acerca da PcD –, sendo a única entrevistada a apresentar um conhecimento mais estruturado sobre as legislações. Esse fato demonstra a necessidade de ações que promovam maior conscientização dos discentes sobre os direitos que lhe são assegurados.

Por fim, outra relação que se estabelece entre os alunos com TEA e o NAI refere-se ao modo como esse núcleo se constitui como um ambiente seguro, possibilitando orientações e regulações, sobretudo considerando que a UTFPR ainda não dispõe de um espaço específico para a regulação, seja emocional ou sensorial. O autorrelato da Aluna 4 apresenta duas situações que exemplificam essa relação.

Aluna 4: Ai, eu sei que quando eu tô estressada, pra mim não surtar na frente de todo mundo, eu vou pro NAI. Ai, eu me acalmo com elas, converso, me acalmo. Tipo, ai, elas são, tipo assim, eu sei que nem lá em casa, quando eu tô estressada, eu vou lá com a minha irmã e, tipo, me acalmo com a minha irmã. Aqui é elas duas, assim, eu sei que quando eu (tô) precisando fala, eu tô muito nervosa, eu tô muito feliz, ou eu estou muito, quando eu estou com muitos extremos, eu vou lá ((risos)).

Entrevistador: Seja bom ou ruim.

Aluna 4: Aham! Ah, eu passei na matéria, vou correndo lá pa contar pra [Funcionária do NAI] e pra [Psicóloga].

[...]

Aluna 4: E eu fiquei estressada, respirei, não peguei o ônibus ... e fui falar com a [Psicóloga]. Daí ela falou, eu falei, ó, da próxima vez eu vou aqui. Daí se tiver outra, porque bullying ter que ser recorrente, ela falou. Mas se tiver outra ocasião, eu vou denunciar agora elas. Eu não vou mais deixar, porque elas têm que saber que agora, mano, a vida é outra, não é mais ensino médio. Aí eu alertei, avisei, ó, se caso vocês recebe um comunicado, falei pra um colega, pode ter certeza que não é com vocês, tá? Aí elas, eu acho que tipo, agora, é mania eu acho que talvez de perseguição, só porque eu alertei, não entendeu que era um alerta (AL4-49).

Subcategoria: Acompanhamento

Esta subcategoria apresenta os autorrelatos dos Alunos 1, 2, 3 e 5 sobre como ocorre o processo de acompanhamento do NAI com os alunos autistas. Para o Aluno 1, o primeiro contato com o NAI ocorreu a partir da recomendação de uma psicóloga externa à UTFPR, que sugeriu a presença de um tutor após a realização de um teste de QI: “Aluno 1: A questão do tutor eu procurei porquê ... a gente (queria) desde o início, mas ... é ... ou talvez a partir do terceiro mês, não sei. Daí ... é ... eu fiz um teste de QI, daí a psicóloga deu que eu precisava de um tutor, daí eu trouxe pra eles e eles me recomendaram um tutor” (AL1-33). Esse encaminhamento possibilitou uma

acessibilidade pedagógica às atividades curriculares do Aluno 1 (Santos, 2021), por meio da mediação da tutoria necessária.

Neste contexto, vale ressaltar que a presença da psicóloga educacional no ensino superior não garante, por si só, a eficácia do processo, como o Aluno 2 relata em experiências vivenciadas em outras IES.

Aluno 2: É:: ... teve na UNESPAR, né [Acompanhante], teve uma psicóloga que eles mandaram eu conversar que só ficava me questionando. Mas por quê? Mas por quê? Mas por quê?

Acompanhante: Em vez dela dar uma ... Porque assim:: ... você ... existe maneiras de você extrair da pessoa a informação que você quer sem ter que ficar esperando que a pessoa verbalize isso. Da maneira do porquê, né? E você dá uma resposta.

Aluno 2: Mas você escolheu esse curso. Mas por quê? Você escolheu ... você fez tal ... você age de tal coisa. Mas por quê? Não sei ué!

- É a questão do meu autismo? ... Eu não sou psicólogo ((risos)) (AL2-118).

Aluno 2: Na verdade, eu fui encaminhado pra essa psicóloga, né? Porque ... eu enchia muito o saco dos professores, sabe? E aí eles me encaminharam pro coordenador e o coordenador me encaminhou pra essa psicóloga. Porque ... eu queria resolver os exercícios. Eu queria resolver, resolver, resolver logo. E daí, né, [Acompanhante]? Eu ligava pra ele meia-noite, no final de semana (AL2-119).

O mesmo aluno havia destacado, na subcategoria anterior, a empatia demonstrada pela psicóloga (AL2-117), o que converge com as observações de Below, Speath e Horlin (2021) acerca da influência positiva que os profissionais das instituições de ensino podem exercer no processo de permanência no ensino superior. Nesse sentido, a atuação do NAI ultrapassa suas diretrizes institucionais, configurando-se também como um atendimento humanizado.

Sobre o processo de acompanhamento, o Aluno 5 ressalta que percebeu a necessidade de auxílio do NAI.

Aluno 5: Porque no ano passado, né? Eu tava tendo algumas matérias que eram bem difíceis de passar. E daí ... foi o ... Eu tive que me preocupar com a atenção, principalmente. Daí, com o diagnóstico, eu resolvi, tipo, falei:

- Não, talvez exista um modo da universidade ajudar descobri o que tinha, esse apoio específico. Talvez a universidade possa me ajudar a ter ... a achar um fluxo de estudo que eu consiga me adequar melhor.

É:: (Acho que o NAI) foi principalmente mais por causa do TDAH em si do que por causa do autismo. (Porque, como falei), o autismo não foi uma coisa que me prejudicou academicamente. Mas o TDAH () ... ((risos)) (AL5-32).

Apesar da necessidade relatada pelo Aluno 5, ele aponta uma limitação no atendimento do NAI, não relacionada a questões pedagógicas, mas sim, por questões institucionais, como é destacado a seguir:

Aluno 5: No caso do acompanhamento, acho que o maior problema tipo, o maior prejudicial foi eu e minha carga horária, né. Porque aconteceu tipo de eu começar a fazer o acompanhamento aqui por já numa época que eu não tava muito tipo me dando bem com as matérias da faculdade né. Assim, o professor sempre me dei muito bem. O professor da matéria que eu mais me ferrava é um amor de pessoa, eu gosto dele ((risos)). Mas a matéria dele é horrível. Desgraçada aquela matéria. Mas assim, infelizmente ... quando tipo a [Psicóloga] queria marcar horários pra fazer acompanhamento, as vezes eu tinha ... tava tendo aula, aula não, tipo tava trabalhando no dia, foi bem no segundo semestre do ano passado que eu vi oportunidade de efetiva na empresa, que eu comecei a focar mais no trabalho do que na faculdade também. Até no começo desse ano, no primeiro semestre, eu tranquei, deixei trancado a faculdade para focar no trabalho. Então, acho que o principal prejudicial nesse caso foi a minha agenda.

Evidencia-se que a atuação desse núcleo necessita ser ampliada, contemplando uma parcela de estudantes que, por vezes, trabalham durante o dia e cursam a graduação à noite, como é o caso do Aluno 5.

O fato de o NAI não estar regimentado na estrutura da UTFPR indica a ausência de previsão formal em documentos normativos, como o Estatuto e o Regimento Interno da instituição. Tal condição implica fragilidades institucionais, que podem comprometer suas atribuições, alocação de recursos e a estabilidade de suas ações. Nesse sentido, embora desempenhe papel central na promoção da inclusão e da acessibilidade, sua atuação permanece mais vinculada a iniciativas administrativas do que a um reconhecimento jurídico consolidado, tornando-o suscetível a variações organizacionais e políticas internas.

Categoria 14: Percepções e relatos de Bullying

Esta Categoria reúne os autorrelatos dos cinco alunos entrevistados, sem a formação de subcategorias a partir dos trechos analisados. O conjunto de dados evidencia os relatos e consequências do bullying vivenciado pelos sujeitos autistas, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Dos cinco sujeitos entrevistados, três relataram ter sofrido bullying na educação básica (Alunos 2, 3 e 5) e dois relataram episódios no ensino superior (Alunos 1 e 4). Esses dados corroboram pesquisas que sugerem que sujeitos com TEA sofrem bullying com maior frequência do que seus pares sem o transtorno (Humphrey; Hebron, 2015; Falla; Ortega-Ruiz, 2019; Morton, 2021).

De acordo com Wang e Susumu (2024), existe uma relação entre a idade, o nível de ensino e o tipo de bullying sofrido, bem como a vitimização²¹ dos sujeitos autistas. A literatura indica que a vitimização e o bullying ocorrem com maior frequência entre alunos autistas mais jovens, sobretudo no ensino fundamental, sendo mais prevalente as formas física e relacional. Esses achados corroboram o que será apresentado nos autorrelatos dos alunos entrevistados. Observa-se, ainda, que, à medida que os alunos autistas envelhecem, a probabilidade de sofrerem bullying tende a diminuir, enquanto alguns tipos específicos de vitimização passam a ser ignorados.

A Acompanhante do Aluno 2 relata os episódios de bullying na educação básica associados a exclusão social.

Acompanhante: Mas você sabe que desde quando o [Aluno 2] era pequeno, eu sempre falei com o meu [Acompanhante 2] que se tivesse em [Cidade] uma escola especializada para pessoas como ele, eu queria colocá-lo para ele não sofrer todo o bullying que ele sofria.

Aluno 2: ((risos))

Entrevistador: É porque daí você ...

Acompanhante: Porque ele sofria, porque ele sofria. Eu via que ele sofria pelo fato de não ter amigos, como não tem agora (AL2-101).

O entendimento da Acompanhante do Aluno 2, ao associar a maior incidência de bullying no ensino regular à exclusão social, encontra respaldo na literatura (Falcão; Stelko-Pereira, e Alves, 2021; Ladeira; Mendes, 2021; Faro, 2023; Wang; Susumu, 2024). Entretanto, sua concepção acerca da possibilidade de matricular o Aluno 2 em uma escola especial – caso existisse uma em sua cidade natal – contrapõe-se às perspectivas mais atuais de inclusão. Ainda que motivada por boas intenções, essa visão remete a modelos de segregação, ao pressupor que sujeitos

²¹ No contexto da pesquisa de Wang e Susumu (2024), o termo “vitimização” pode ser compreendido como a condição de sofrer agressões, exclusões ou intimidações no ambiente educacional.

com deficiência necessitam de abrigo e acolhimento, buscando, nesse caso, evitar episódios de bullying.

As escolas especiais possuem como premissa o atendimento de alunos com algum tipo de comprometimento, seja motor ou intelectual, e contam com um acompanhamento multiprofissional (Ladeira; Mendes, 2021). Embora autistas sejam, conforme a PNEEPEI (Brasil, 2008), pessoas com deficiência, isso não implica, obrigatoriamente, que apresentem comprometimento motor ou intelectual, como no caso do Aluno 2, que apresenta como comorbidade associada o TPAC. Portanto, sua matrícula em escolas especiais apresentaria como ponto central uma “proteção” perante uma sociedade discriminatória (Wang; Susumu, 2024), e não, de fato, seu desenvolvimento. Essa inferência, contudo, não desconsidera o processo vivenciado por este estudante em relação aos aspectos discriminatórios e às limitações do sistema de ensino.

É importante destacar que a experiência de escolarização de alunos com deficiência promove um processo transformador no ambiente escolar, que vai além da adequação da estrutura física, gerando mudanças atitudinais e de concepção entre todos os envolvidos, inclusive os próprios estudantes com deficiência. Tal processo possibilita o exercício da alteridade, uma vez que a diferença só pode ser reconhecida e respeitada quando percebida pelo outro — o que se concretiza, de forma efetiva, por meio da escolarização em escolas regulares (Lima; Laplane, 2016; Rebouças; Rebouças, 2023)

Nesse contexto, a Aluna 3 também relata episódios de bullying: “Antes, eu tinha passado por escola pública, sofri bullying pra caramba. Aquilo lá, já briguei com muita gente, já bati (em) muita gente” (AL3-28), motivados principalmente por seu comportamento (AL3-29).

O Aluno 5 relata: “Mas antes disso, eu já tive situações, tipo, de eu precisar mudar de ... mudar tipo de turma, porque o pessoal começou a (encher) minha cabeça demais assim” (AL5-60). Esses episódios foram desencadeados em função da sua rigidez cognitiva e executiva, como ele relata:

[...] eu tinha conseguido se presidente de sala, primeira vez que eu queria se isso, ser representante de sala. E:: o pessoal quase que me linchou ((risos)), porque eu era tão X9 com tudo, que queria que tudo fosse certinho, né! Daí eu sempre anotava todas as ocorrências ali, todo mundo, tudo que o pessoal fazia. Em compensação, o outro rapaz, que eram dois representantes, né!

Um e o vice. O outro rapaz pegava depois o caderninho e dava pra todo mundo lê. Aí o pessoal começou a ficar com ódio da minha cara ((risos)). E daí eu mudei pra turma de manhã. Onde eu não me envolvi com mais coisa disso ((risos)) (AL5-60).

Em outro trecho da entrevista, o Aluno 5 também relata vivências de bullying, embora, para ele, essas situações não pareçam, em primeiro momento, configurar-se como bullying:

Aluno 5: Mas durante o fundamental primário, a primeira série ao nono ano, as crianças tinham mania tipo de me cutucar, sair correndo, ficar xingando, que eu tolerava. Era coisa de criança assim, né, normal. É:: os piá adoravam tipo vim encher meu saco até porque eu era mais ... mais esquisitão assim. Na época eu cheguei a inventar, que eu lutava taekwondo pra vê se o pessoal parava de me enche o saco. Não pararam de me enche o saco. Não deu certo (AL5-60).

Quanto ao autorrelato apresentado, destaca-se que o Aluno 5 recorreu a estratégias de camuflagem social, como, por exemplo, afirmar que praticava taekwondo, recurso que, entretanto, não produziu o efeito esperado.

Complementarmente aos achados desta pesquisa, a revisão sistemática conduzida por Santana (2025) aponta que 65% dos estudos selecionados identificaram que alunos com autismo sofreram discriminação e bullying, tanto por parte de colegas quanto de educadores. Ressalta-se que esse cenário não se restringe ao contexto brasileiro: pesquisas de revisão indicam que países como Estados Unidos, Canadá, Austrália, Coreia do Sul, Reino Unido e Holanda também apresentam o aumento e prevalência de casos de bullying em sujeitos diagnosticados com TEA (Humphrey; Hebron, 2015; Falla; Ortega-Ruiz, 2019; Morton, 2021).

No contexto do ensino superior, o Aluno 1 relata a seguinte situação “A de vez em quando eles me dão umas indiretas” (AL1-54), experiência que desencadeia nele sentimentos de raiva e estresse (AL1-55). Esta vitimização encontra respaldo na pesquisa de Wang e Susumu (2024), que indica que situações de bullying podem levar a sintomas internalizantes de risco, como depressão, ansiedade, pânico e agressividade. A Aluna 4 traz autorrelatos mais contundentes sobre o bullying vivenciado.

Aluna 4: Já tive caso de bullying, literalmente, na sala [...] É:: eu tive o caso de bullying, que eu tive, é porque eu tava tendo dificuldade numa conta, e eu fui pedir auxílio (pro) professor e a menina deu risada. Porque tá, aí que burrice, tipo, ela falou:

- Que burra, tem que usar calculadora pra isso.

Eu uso calculadora pra tudo (AL4-4)

Aluna 4: Ai:: já tive já ... Já tive vários, vários, vários, vários.

Entrevistador: Aqui dentro da universidade?

Aluna 4: É. Já tive, não é, é pelo meu jeito estranho de ser, né? Então, eu tive aquele que eu contei, da menina ficar dando rizada porque eu tenho o meu modo de ... ((Trecho da entrevista retirada pois houve interrupção na sala)).

Ah, então, bullying. Eu tive o primeiro, foi em biologia (AL4-87).

Aluna 4: E eu fiquei estressada, respirei, não peguei o ônibus ... e fui falar com a [Psicóloga]. Daí ela falou, eu falei, ó, da próxima vez eu vou aqui. Daí se tiver outra, porque bullying ter que ser recorrente, ela falou. Mas se tiver outra ocasião, eu vou denunciar agora elas. Eu não vou mais deixar, porque elas têm que saber que agora, mano, a vida é outra, não é mais ensino médio. Aí eu alertei, avisei, ó, se caso vocês recebe um comunicado, falei pra um colega, pode ter certeza que não é com vocês, tá? Aí elas, eu acho que tipo, agora, é mania eu acho que talvez de perseguição, só porque eu alertei, não entendeu que era um alerta.

[...]

Aluna 4: Aí o bullying foi essa, aí uma das coisas agora, que foi meio que uma perseguição das gurias lá, que elas não entendem, né? Falei, ó, elas chegaram, os calouros, os calouros, eles pensam que é festa. E a gente já tá veterana, gente, quando você fica veterana, você fica mais chatinha, né? Aí eu tô só querendo sair da faculdade ((risos)). Pelo menos eu quero voltar depois fazer mestrado. Mas eu acho que é outra vida, num é?

Entrevistador: É, o mestrado é muito mais autônomo, né? Muito mais você com você, né? É diferente.

Aluna 4: Então, aí eu penso bem assim. Eu já tô cansada da faculdade. Mas eu quero fazer mestrado ((risos)). Aí eles ficam daí. Eu falo pra eles bem assim. Eu não tenho paciência com muito ... muito infantil. E muito pati. Ai, que não sei o que lá. Eu não tenho paciência com esse povo, assim, que quer ser melhor do que os outros. Eu não acho isso legal, porque quer passar por cima dos outros [...] Daí teve um caso. Dessas meninas assim: Ai:: Toda irritada. Cheguei e falei bem assim, professora tá atrapalhando a aula, vou lá conversar com o professor. Tá atrapalhando uma aula que eu tenho dificuldade de entender e de prestar atenção. Aí eu falei, professor, tá atrapalhando a aula, a conversação tá muito alta, não sei o que lá. Aí beleza, mesmo assim não parou, o professor pediu e elas cagaram, professor, cagaram, cagaram. Não foi um problema só meu, depois eu descobri que saiu no spotted que tava tendo problema com outras pessoas, essas mesmas meninas. Aí o povo falou, até que enfim falou delas, não sei o que lá, elas são insuportáveis mesmo. Então não foi um problema meu. Então não foi o problema ... questão: Ah! Porque a [Aluna 4] é autista e ela é chata. Não, não foi. Aí eu fui lá falei com elas, quis dar um alerta tipo de veterano, mas eu tava estressada. Então eu já falei num tom já meio desagradável, eu reconheço. Aí eu falei pra elas bem assim:

- Ó gente, vocês não tão ... não ache que aqui é festa, que aqui não é festa. Quando vocês tiverem em sala de aula, fala mais baixo, porque tem outras pessoas que vocês estão atrapalhando. Não atrapalhem as outras pessoas. Porque aqui não é o que vocês estão achando que é. Senão vou ter que mandar um e-mail para vocês explicando. Tem outras pessoas e vocês estão atrapalhando. Porque quando vocês chegarem lá na frente, vocês vão ó ... se ferrar. Por quê? Porque vocês pensam que aqui é festa.

E provavelmente elas reprovaram no [Professor]. Que eu descobri ((risos)).

Eu tinha amigos na sala. E os veteranos que estavam na sala delas falaram:

- Elas são insuportáveis. Eu não aguento mais ...

Daí tipo assim, não é um problema meu. Daí eu falei, elas não gostavam. E elas ficaram falando mal de mim depois. Aí esses dias aí eu tava na ... voltou da greve, daí eu tava sentada lá, elas ficaram:

- Lálálálá ((onomatopeia referente a um discurso ou murmúrio coletivo, especialmente associado a comentários sobre terceiros)).

Aí eu falei, eu sou um amorzinho dependendo do horário. Aí chego minhas amigas, eu falei:

- Oi meus amores!

Ai elas:

- Oi meus amores ((entonação carregada de escárnio ou ridicularização)).

Remendando por de trás. Se fossem em outros espíritos, eu tinha socado a cara delas (AL4-89)

Este contexto se assemelha ao vivenciado pelos demais entrevistados na educação básica, em que a origem do bullying está, por vezes, nos comportamentos atípicos dos sujeitos autistas. A prevalência evidenciada na literatura, de que alunos com TEA são mais suscetíveis aos episódios de bullying na educação básica, também se repete no ensino superior, conforme a revisão de Ferreira e Nozi (2025).

Ao se analisar os trechos das entrevistas, dois autorrelatos chamaram a atenção pela forma com os entrevistados perceberam suas especificidades, e como estas, para eles, se construíram como uma facilidade associada ao autismo. Tal percepção vai ao encontro dos resultados de Wang e Susumu (2024), que apontam a diminuição da vitimização e de casos de bullying com o envelhecimento de sujeitos autistas.

Aluno 2: Assim, assim, é:: ... não tenho amizade, mas também não sofro bullying. Então, tipo, me deixam no meu (campo), eles ficam lá na aula, conversando com os amigos né, assistindo a aula, no canto deles, e eu fico no meu. É tipo assim. Não tem interação, mas também não tem bullying” (AL2-126)

Aluno 5: Ensino superior, o pessoal, ninguém tem tempo pra isso também, né? ((risos))

Entrevistador: É um ótimo argumento.

Aluno 5: Pessoal tá mais preocupado com reprovar em cálculo, então, é o momento ((risos)). Eu prefiro mil vezes ser deixado em paz do que ser perturbado, então pra mim é só lucro. (AL5-61)

Por fim, a Aluna 4 relata o desejo de que a universidade desenvolva ações voltadas à diminuição de casos de bullying no ensino superior, sobretudo por meio de iniciativas de conscientização da comunidade estudantil.

Aluna 4: Acho que precisa informar que temos pessoas especiais, ou não especiais, é o neuro divergente, e, tipo...

Entrevistador: Conscientização.

Aluna 4: Aham! Acho que principalmente na coisa de calouros, né? Fazer uma conscientização.

Entrevistador: Pra quem tá chegando.

Aluna 4: Vocês sabem o que que é o autismo? O que que é autismo? O que que é TDAH? O que que é dislexia? Temos todo mundo aqui. Vocês podem ter também. Descobri agora.

Entrevistador: Que é o que é recorrente acontecer, né? Que são os laudos tardios, né?

Aluna 4: Uhum! Então eu acho que essa coisa aí, isso assim, se é meio que essencial, assim. Eles explicassem porque muitos não vão querer falar. E daí não vai ter essa compreensão de tipo assim, vai ter o isolamento. Então se o meu colega não quer falar, é um direito dele não falar, mas também é um direito seu respeitar. Independente, mas daí o povo não entende. Pensa que é tudo ... Ah não tem autista aqui não.

Nesta perspectiva, Wang e Susumu (2024) apontam quatro áreas principais de intervenção para prevenção do bullying na educação básica, as quais pode – e devem – ser ampliadas ao contexto do ensino superior.

1. Alunos autistas:

É necessário o desenvolvimento de intervenções que favoreçam o aprimoramento das habilidades sociais, bem como a valorização em planos de ensino, das potencialidades desses estudantes. Pesquisas recentes indicam que alunos autistas com interesses e talentos reconhecidos, apresentam maior preferência social e popularidade e estão menos propensos a sofrer bullying.

2. Clima escolar:

É fundamental implementar uma política de tolerância zero em relação ao bullying. Além disso, recomenda-se o fortalecimento de uma comunicação efetiva entre docentes, alunos, pais e acompanhantes, de modo a favorecer a construção de um ambiente positivo e saudável, capaz de transformar os padrões de relacionamento.

3. Professores e funcionários:

Deve-se investir em formações continuadas que possibilitem a reflexão sobre valores e crenças em relação à diversidade e ao TEA. Tais formações devem

encorajar interações positivas com estudantes autistas, potencializar relações intergrupais e ampliar a abordagem de questões relacionadas ao bullying.

4. Colegas e familiares:

É essencial oferecer apoio à colegas e familiares dos estudantes com TEA, reconhecendo seu papel como rede de suporte para enfrentar e superar as situações de bullying vivenciadas por esses sujeitos.

Categoria 15: Relações familiares e o autismo

Esta Categoria reúne os autorrelatos dos Alunos 2, 3, 4 e 5, não tendo se originado subcategorias a partir dos trechos analisados. O conjunto de dados evidencia as dinâmicas estabelecidas entre sujeitos autistas e seus núcleos familiares centrais (pai, mãe e/ou cuidador) e periféricos (avós, tios e primos), revelando que tais relações podem se caracterizar tanto por apoio e colaboração quanto por conflitos e tensões.

O Aluno 2 e a Aluna 4 destacam que as relações com suas mães são de acolhimento e colaboração em relação ao diagnóstico autista, desempenhando um papel fundamental no apoio emocional e educacional. Em contrapartida, a Aluna 3 e o Aluno 5 descrevem essas relações como conflituosas e tensas.

No que se refere ao núcleo familiar periférico, o Aluno 2 relata:

Aluno 2: Na verdade, a gente desconfia, né, [Acompanhante]? Que lá ... eles lá não alcançam o meu problema. Eles não entendem.

Acompanhante: Ele é filho do [Grau de Parentesco]. Mas eles não acham ... assim.

Aluno 2: Eles não acreditam que eu tenho isso.

Acompanhante: Não acredita. Falei assim: - Gente! Mostrei a carteirinha dele.

Aluno 2: Acham que é conversa fiada.

Acompanhante: Mostrei ... É, é porque os filhos deles são comuns.

Aluno 2: Claro que eles não verbalizam isso, mas a gente percebe (AL2-113).

Acompanhante: Eles são pessoas comuns, então eles não entendem. Que que é a atitude da pessoa diferente. O próprio primo questionou ele. Então, assim, pra quem vê ele andando no campus, de um lado pro outro, ou falando sozinho, ele não consegue segurar. Já perguntei pra ele. Ele falou, você não tá vendo que você tá fora? Não tá no ambiente, em casa. Se controla, [Aluno 2]. Ele falou que quando vê, ele já tá fazendo. Ele não sabe (AL2-114).

Observa-se uma escassez de pesquisas que investiguem a construção das dinâmicas familiares (Reis; Pereira-Silva, 2025), sobretudo quando o foco se desloca do núcleo central para os núcleos periféricos, envolvendo tios, primos e avós, tal como o relato acima.

A pesquisa de Coleman *et al.* (2023) indica que a ausência de apoio ou compreensão por parte dos familiares mais distantes pode gerar impactos negativos para os pais de pessoas autistas. Os autores identificaram diversas categorias vinculadas às relações familiares, destacando-se a categoria “apoio de parentes”, da qual emergem três características principais: grande apoio; não está por perto; e não entendo. Esta última se aproxima do relato evidenciado (AL2-114).

Os achados de Coleman *et al.* (2023), no que se refere à característica “não entendo”, apresentam relatos muito semelhantes aos evidenciados pelo Aluno 2 e sua Acompanhante, quando mencionam parentes com visões antiquadas, descritos como pessoas comuns que não compreendem o diagnóstico. Na mesma pesquisa, também emergem apontamentos de familiares que atribuem às crianças autistas um suposto excesso de exigências, defendendo que deveriam ser disciplinadas, inclusive por meio de agressões físicas (surras), ou, em outro extremo, que receberiam excesso de mimos. Tais concepções acabam por resultar no afastamento dos familiares pertencentes aos núcleos periféricos.

Destaca-se, portanto, a necessidade de ampliar as investigações acerca do impacto efetivo dessas relações conflituosas entre o núcleo familiar central e os núcleos periféricos, sobretudo no processo de socialização das pessoas autistas e no apoio parental oferecido aos seus cuidadores. Essa questão trona-se ainda mais relevante durante a infância e a adolescência, fases em que a família desempenha papel fundamental como rede de suporte aos pais.

Categoria 16: Práticas e desafios alimentares

Esta categoria reúne os autorrelatos dos Alunos 2 e 5, sendo que não houve a formação de subcategorias a partir dos trechos analisados. O conjunto de dados evidencia os hábitos alimentares e os espaços utilizados para alimentação por esses alunos.

É relevante destacar que nenhum dos entrevistados relatou apresentar seletividade alimentar, mas sim a opção de alguns deles (Aluno 1, 2, 3 e 5) por não utilizar o RU, em razão do elevado fluxo de pessoas. A restrição alimentar, por sua vez, é caracterizada por um Transtorno Alimentar Restritivo/Evitativo (TARE), definido pela presença de comprometimentos de peso, nutricionais e/ou psicossociais, atribuídos a um ou mais dos seguintes mecanismos: seletividade alimentar, neofobia²² ou evitação baseada nas propriedades sensoriais dos alimentos; falta de apetite ou interesse limitado em se alimentar; e/ou medo de consequências aversivas associadas ao ato de comer (Breiner *et al.*, 2025).

Este transtorno é mais prevalente em sujeitos autistas, com uma incidência estimada de 21% nessa população (Koomar *et al.*, 2021). Está associado, sobretudo, a sensibilidades sensoriais e a traços de rigidez cognitiva e comportamental (Breiner *et al.*, 2025), podendo ocasionar deficiências nutricionais significativas, desequilíbrios metabólicos e problemas gastrointestinais (Adams *et al.*, 2018). Nesse contexto, destaca-se o autorrelato da Aluna 4, que, embora não esteja diretamente contemplado nesta categoria, relaciona-se com a temática em questão: “Hoje eu tenho intolerância. E eu sempre tive problema gástrico. E uma das características do autismo é ter um problema gastrointestinal. E eu sempre tive problema” (AL4-21).

Em um estudo conduzido com 185 jovens de 12 a 18 anos, com deficiência intelectual leve, deficiência intelectual moderada e deficiência intelectual associada ao autismo, Barabás *et al.* (2025) constataram que a ingestão de diversos grupos de alimentos estava abaixo do ideal, sendo que apenas 21,6% consumiam frutas e 23,8% vegetais de forma diária. Esses achados convergem com os hábitos alimentares relatado pelo Aluno 5:

Aluno 5: Até um certo ponto. Depois eu comecei a tentar comer alguma coisa lá na frente. Às vezes o pessoal vendia (uma comida), às vezes o pessoal vendia alguma coisa, um lanche. Eu ia comendo isso. Às vezes eu pulava direto ((risos)).

Entrevistador: Sem, sem? ...

Aluno 5: Ia sem almoçar, (eu ia comer um lanche à tarde) (AL5-46).

Aluno 5: Um pouco assim, (já tenho me dado bem melhor com isso, mas ...) Acho que aquela questão de verdura, legume assim, aquela coisa meio gosmenta assim, eu não gosto ((risos)) (AL5-47).

²² Neofobia: Refere-se à aversão a experimentar novos alimentos (Souza; Souza, 2024).

Aluno 5: Ah, não, não. Muito pelo contrário. Eu dispenso o almoço, mas não dispenso um salgadinho (AL5-48).

Os autorrelatos evidenciam uma dinâmica alimentar pouco balanceada, marcada pela ausência de frutas e verduras (Barabás *et al.*, 2025), e centrada no consumo de “salgados” e “lanches” ou, em alguns casos, pelo jejum. Tais hábitos podem contribuir para deficiências nutricionais, desequilíbrios metabólicos, problemas gastrointestinais (Adams *et al.*, 2018), além de implicações no bem-estar físico, emocional e social (Abdulhay *et al.*, 2026). Em contrapartida, pesquisas indicam que uma dieta variada e rica em vitaminas, sais minerais e ácidos graxos, pode favorecer a melhora da capacidade intelectual e não verbal de sujeitos autistas (Adams *et al.*, 2018).

No caso específico do Aluno 2, seu principal desafio não está na composição da dieta, mas na ausência de um espaço adequado para se alimentar. O fato de não frequentar o RU, em decorrência de suas especificidades como autista, implica na necessidade de alternativas institucionais que garantam condições de alimentação acessíveis e compatíveis com suas demandas sensoriais

Aluno 2: Marmitta né [acompanhante].

Entrevistador: Mas é aqui na UTEF?

Aluno 2: ... Depende do dia.

Entrevistador: Depende do dia.

Acompanhante: Tem vezes que ele ... fica assim direto, sabe?

Aluno 2: Daí eu trago lanche de casa.

Acompanhante: Ele traz lanche (AL2-64).

Acompanhante: Não sei onde ele come, mas que ele traz lanche.

Entrevistador: Conta pra nós. Geralmente onde você costuma ficar pra fazer os lanches.

Aluno 2: Lá na salinha do café.

Entrevistador: Lá onde a gente faz a reunião do ...

Aluno 2: Lá (AL2-65)

Esses autorrelatos corroboram o que já foi discutido em outra categoria (ver categoria 12), a respeito da configuração dos espaços universitários como excludentes. Quando o estudante autista não consegue frequentar o RU em razão de suas especificidades e, por isso, se vê obrigado a levar marmittas para sua alimentação sem dispor de um espaço adequado para realizá-la de forma digna — recorrendo, muitas vezes, a uma “salinha”, sem itens básicos como local de aquecimento, mesas e cadeiras —, a universidade se distancia de um ambiente

equitativo. Nessa condição, acaba por reforçar hábitos alimentares, por vezes prejudiciais, aos estudantes autistas.

Categoria 17: Autismo, saúde e medicalização

Esta categoria reúne os relatos de dois entrevistados, o Aluno 2 e a Aluna 3, evidenciando condições associadas ao autismo, medicamentos utilizados, efeitos colaterais e vícios. O conjunto de trechos das entrevistas não originou subcategorias. O único relato da entrevista do Aluno 2 que está presente nesta Categoria, é evocado por sua Acompanhante, e descreve sobre o Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC), condição também mencionada nos autorrelatos da Aluna 4.

Acompanhante: Isso ele já tinha diagnóstico do TPAC. Ele agora tem o nome do resto, né? Mas o TPAC, o autismo nunca está sozinho, né? Ele é uma condição com outras coisas. O TPAC a gente já sabia, mas o autismo, esse nome ainda não. Mas o TPAC ele ainda tem. Não zerou, mas ele treinou (AL2-17).

O TPAC é compreendido como uma dificuldade que o sujeito possui em interpretar ou processar as informações que chegam por meio da audição, podendo estar associado, ou não, à dificuldade de ouvir, compreender a fala, desenvolver-se linguisticamente e na aprendizagem escolar (Pereira, 2018). Para essa autora,

Devemos sempre lembrar que escutamos com nossos ouvidos, mas, no entanto, é o nosso cérebro que faz o uso da informação que escutamos. Se o cérebro for incapaz de processar corretamente o que foi dito ou se houver algum problema na via auditiva de transmissão do som, a mensagem é perdida ou, então, mal entendida, ocorrendo então, o Transtorno do Processamento Auditivo Central (Pereira, 2018, p. 13).

Estudos recentes demonstram que o TPAC está associado ao TEA (Gonçalves *et al.*, 2021; Parakkandy *et al.*, 2024; Shafer *et al.*, 2024; Zheng; Chen, 2025). Essa associação sugere que dificuldades no processamento auditivo central podem intensificar os prejuízos comunicativos e acadêmicos já característicos do autismo. Por outro lado, programas de treinamento têm demonstrado resultados promissores, propiciando avanços no processamento espacial, no processamento

fonológico, na memória auditiva, e na coesão auditiva, entre outros (Shafer *et al.*, 2024), corroborando os relatos da Acompanhante do Aluno 2 sobre a importância de estratégias compensatórias.

Em relação autorrelatos da Aluna 3, observa-se uma experiência conflituosa com os medicamentos psicotrópicos, como a risperidona (AL3-14) e a sertralina (AL3-15). Em contraste, a Aluna 4, relatou resultados positivos no uso do clonazepam para que pudesse ter uma melhor concentração.

Esse cenário heterogêneo dialoga com a pesquisa de Ponnou *et al.* (2025), que identificou um crescimento de 36,8% no consumo dessa classe de medicamentos em autistas franceses de 0 a 17 anos no período de 2019 e 2022, observando-se que o consumo tende a aumentar conforme a idade. No caso específico da risperidona — recomendada para o manejo de comportamentos agressivos, perturbadores e problemas de conduta — os autores apontam um crescimento de 101% em sua prescrição.

O autorrelato da Aluna 3 ilustra essa tendência, já que o medicamento foi prescrito na adolescência, entre os 12 e 13 anos, quando ela já apresentava comportamentos agressivos e suspeitas iniciais de autismo: “Foi uma época que eu ... (como que posso dizer) ... eu posso dizer que eu fui extremamente problemática, extremamente ... era agressiva mesmo” (AL3-21). Ela ressalta os efeitos adversos da medicação: “basicamente me apagava muito, me deixava chapada ... Também parei” (AL3-14).

Contudo, Ponnou *et al.* (2025) também enfatizam que, apesar do crescimento no uso, ainda existe uma lacuna significativa de estudos voltados à compreensão dos efeitos adversos e à eficácia de longo prazo desses medicamentos em sujeitos autistas, evidenciando a urgência de pesquisas que problematizem sua prescrição e acompanhamento clínico.

Categoria 18: Participação em Projetos de Pesquisa

Esta Categoria reúne os autorrelatos das Alunas 3 e 4, sobre suas vivências na Iniciação Científica (IC), que deram origem a duas subcategorias: 1) Inclusão e 2) Integração. A escolha dessas denominações decorre das experiências vivenciadas, que remetem a diferentes momentos de integração, inclusão e pertencimento ao

espaço universitário. Cabe destacar que dos cinco alunos entrevistados, apenas duas relataram participar de atividades de IC.

O Ensino Superior possibilita a participação em diferentes projetos, com origem no ensino, na pesquisa, na extensão ou integrando esta tríade. Pesquisas recentes vêm demonstrando que a participação nesses projetos contribui para uma formação integral do estudante (Alves; Oliveira; Schnorr, 2023; Cancian *et al.*, 2024; Sznitowski *et al.*, 2024; Campos; Ribeiro, 2025).

Neste contexto, a IC é uma importante política pública brasileira, uma vez que “a existência e organização de um projeto institucional nacional de IC é um diferencial do Brasil perante vários países americanos e europeus, nos quais essa atividade geralmente depende de iniciativas individuais dos docentes” (Massi; Queiroz, 2015, p. 38). Contribuindo para a “formação de novos pesquisadores, enquadra-se, também, como ferramenta na promoção da permanência estudantil na universidade” (Campos; Ribeiro, 2025, p. 2).

Na recente e ampla revisão de literatura realizada por Campos e Ribeiro (2025), os autores analisaram o cenário de pesquisas dos últimos 11 anos sobre a IC, concluindo de que a expansão e interiorização das universidades levaram a novos modelos de formação discente. A IC, segundo os autores, ocupa um lugar instrumental em três esferas principais: desenvolvimento pessoal e profissional; como política pública; e nas motivações, expectativas e dificuldades.

No que se refere ao desenvolvimento pessoal e profissional, a IC proporciona a ampliação de habilidades para a resolução de problemas, autonomia e criatividade, domínio de conteúdos e técnicas de pesquisa, além do fortalecimento do senso crítico dos discentes. Enquanto política pública, fomenta a redução do intervalo entre a conclusão da graduação e o ingresso em programas de pós-graduação *stricto-sensu*, eleva o rendimento acadêmico e impulsiona a produção acadêmica. Já no campo das motivações, expectativas e dificuldades, a IC contribui para complementação curricular, inserção no mercado de trabalho e experiência comprovada e enriquecimento do percurso formativo (Campos; Ribeiro, 2025, p. 2).

No que diz respeito às dificuldades e limitações da IC, observa-se, que apesar do avanço em políticas de ações afirmativas nas graduações, ainda há “bastante evidente a lacuna em pesquisas que investigam a IC com recortes racial, socioeconômico e de gênero, principalmente nas universidades públicas” (Campos;

Ribeiro, 2025, p. 15). Pode-se inferir que esta lacuna também está presente em relação ao público da educação especial, que cada vez mais vem adentrando as universidades brasileiras.

Subcategoria: Inclusão

A Aluna 3 relata, durante a entrevista, que a IC ocupa para ela um lugar de interesse no contexto universitário (AL3-62), proporcionando, sobretudo, uma aproximação e socialização com docentes da UTFPR, “Ele é muito (meu amigo)” (AL3-59). Ao relatar sobre sua experiência com a pesquisa observa-se que sua percepção se aproxima do que Campos e Ribeiro (2025) descrevem como um desenvolvimento profissional, especialmente no que se refere ao domínio de conteúdos e técnicas de pesquisa. Cabe destacar que os trechos da entrevista que descrevem essa experiência não foram apresentados aqui, pois, uma vez que sua pesquisa de IC envolve o desenvolvimento de novos materiais que ainda não possuem patente.

Os autorrelatos da Aluna 4, por sua vez, indicam a participação em mais de uma IC, como ela mesma relata:

Aluna 4: Uhum! E a minha parte comunicativa, né! Eu acho que de todos os autistas, eu acho da UTF, eu já passei por 3 IC, eu tô como diretora em um projeto, eu tô como vice-presidente de outro projeto, então, tipo assim, tudo, essa minha parte comunicativa que eu acho que outros autistas não têm (AL4-63).

Destaca-se que suas habilidades são valorizadas no processo da IC, como sua comunicatividade, além de exercer outras funções, como diretora e vice-presidente de projetos, o que contribui para uma formação que vai além da graduação, favorecendo o desenvolvendo de habilidades de liderança e socialização (Alves; Oliveira; Schnorr, 2023; Cancian *et al.*, 2024; Sznitowski *et al.*, 2024; Campos; Ribeiro, 2025).

Ao analisar os autorrelatos das alunas entrevistadas sob a perspectiva do referencial adotado para a IC, observa-se um processo de inclusão no ambiente acadêmico (Bueno; Bueno; Portilho, 2023), que não se restringir apenas ao acesso, mas avança para o reconhecimento de suas potencialidades, entre elas a socialização e produção do conhecimento. Neste sentido, a IC, ao acolher e estimular estudantes

autistas, materializa os princípios da inclusão ao possibilitar espaços de participação efetiva, diálogo e desenvolvimento acadêmico e social, reafirmando o compromisso da universidade com uma educação verdadeiramente democrática.

Subcategoria: Integração

A subcategoria Integração reúne os autorrelatos apenas da Aluna 4. Essa participante traz dados valiosos para compreender o quanto os processos de acesso à IC podem ser limitantes para alunos autistas,

Muitas vezes eu fui barrada por causa do meu jeito. Os professores que me deu IC, foi professores que me conheciam em sala de aula, sabiam de quão eu era dedicada pra coisa. Então, os professores que não sabem que eu sou dedicada e não sabem que eu posso explorar esse lado de tipo prática, que eles não me conhecem, só me conhecem pela parte teórica. Eles não me conhece na parte prática. Os professores que me colocaram em coisa não me conheciam na parte prática. Eles não me conheciam na parte teórica (AL4-68).

Esse cenário exemplifica que a participação em programas de IC pode, de fato, potencializar as habilidades dos estudantes, como evidencia a Aluna 4 ao destacar sua facilidade em atividades práticas de pesquisa, indicando que as técnicas aplicadas nesse contexto podem ser ampliadas e aperfeiçoadas (Campos; Ribeiro, 2025). Em contrapartida, a mesma aluna ressalta que seu “jeito” já representou um fator limitante para o acesso a determinados projetos de IC.

A Aluna 4 também aponta a exigência de participação em projetos prevista na grade curricular mais recente do curso que frequenta, destacando: “E agora, principalmente nessa grade, os autistas agora precisam participar de projetos, né? Como que eles vão participar de projetos? Muitos deles, se tem a parte de comunicação e o que exige muitas vezes na universidade é comunicação e network” (AL4-64). Esse relato expõe uma dura realidade: embora haja a exigência de participação em projetos, muitas vezes não são previstas as condições necessárias para que tal participação ocorra de forma adequada aos estudantes autistas. Essa situação corrobora as limitações institucionais para a inclusão, apontadas por Cantorani *et al.* (2020).

As limitações supracitadas se ampliam ao se considerar os processos atuais para concessão de bolsas para alunos de IC e a participação em eventos institucionais

como CECIT: “Até a questão de bolsa e apresentação de trabalho no CECIT, eu não sei. Tipo, eu acho que o autista ... qual que são os autistas que tem bolsa aqui de alguma coisa? De projetos? De extensão?”. Esse cenário levanta questões relevantes que demandam pesquisas mais robustas, uma vez que a temática ainda se mostra pouco explorada no ambiente acadêmico.

Ao se analisar a IC em uma perspectiva integrativa (Bueno; Bueno; Portilho, 2023), observa-se que, embora esse paradigma tenha possibilitado a presença de estudantes autistas no ambiente acadêmico, ele não garante, por si só, condições equitativas de participação, como a Aluna 4 relatou. A integração tende a centrar-se na inserção física dos alunos em determinados espaços, sem promover, necessariamente, adaptações pedagógicas, sociais e institucionais que favoreçam sua permanência e pleno desenvolvimento. Nesse sentido, quando aplicada à IC, tal concepção pode reduzir o acesso destes estudantes – “Muitas vezes eu já fui barrada por causa do meu jeito” (AL4-68) –, desconsiderando a valorização das potencialidades e a criação de ambientes colaborativos que estimulem a socialização, a autonomia e a produção de conhecimento.

Assim, é fundamental superar os limites da integração e avançar para práticas de inclusão que assegurem não apenas a presença, mas a participação significativa de alunos autistas na iniciação científica. Como evidenciado na subcategoria anterior, essa superação pode apresentar avanços significativos para esses estudantes.

Categoria 19: Coletivo Autista

Esta Categoria reúne apenas quatro trechos de autorrelatos, provenientes da Aluna 3 e do Aluno 5, não resultando na formação de subcategorias. Apesar do número reduzidos, esses relatos são significativos, pois expressam tanto o desejo quanto as dificuldades em frequentar as reuniões, além de revelarem percepções e relações sobre o coletivo de autistas.

Sobre as dificuldades de participação, a Aluna 3 e o Aluno 5 relatam,

Aluna 3: Às vezes eu apareço ... Eu tive em poucas reuniões. Por que ... Por causa justamente do horário. Eu perco bastante matéria (AL3-69).

Aluno 5: Tem os grupos de autistas também. Eu queria poder participar, só que é sempre no horário do almoço, horário de intervalo né, que eu estou trabalhando ((risos)) (AL5-53).

Embora os sujeitos expressem sua vontade em participar desse movimento em construção na UTFPR, eles encontram barreiras, principalmente em relação aos horários dos encontros. A participação, que em certa medida contraria algumas especificidades autistas, decorre sobretudo da percepção de que esse ambiente, formado por seus pares, pode ser acolhedor: “Aluno 5: É, sim. Eu percebo que, por parte das pessoas no grupo assim, são pessoas que não são invasivas. Claro, obviamente ... pela situação ((risos)) (AL5-54), mas que “Aluno 5: Entendem o contexto. E:: é um ambiente assim ... Eu gostaria de ter agenda pra vir. Mas ...” (AL5-55).

Esse movimento, já ocorre em outras IES, como o Coletivo Autista da UFPR – Stim, o Coletivo Autista da USP (CAUSP), o Coletivo Autista da Unicamp (CAUCAMP), o Coletivo Autista da UFPB (Universidade Federal da Paraíba), o Coletivo TEA UFU (Universidade Federal de Uberlândia), o Coletivo Autista da UEM (Universidade Estadual de Maringá), o Coletivo Autista da UFRJ – CAUFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e o Coletivo Autista da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Alguns coletivos já estão consolidados em determinadas IES e passaram a constituir objeto de investigação em pesquisas, como as de Ferreira (2022), Masson (2024) e Silva (2024b). Nesse contexto, destaca-se o CAUSP, criado em 2021 por Giulia Jardim Martinovic – aluna autista do curso de Letras –, o primeiro coletivo autista do Brasil. Atualmente, conta com 198 integrantes, e se consolidou como “um espaço de acolhimento e apoio a estudantes que estão dentro do espectro autista ou pessoas em processo de investigação dessa hipótese” (Masson, 2024, p. 66). Trata-se, assim, de um espaço para o desenvolvimento de habilidades sociais e experiências menos isoladas no ensino superior, corroborando o que relatou o Aluno 5 (AL5-54 e AL-55).

Em 2023 o CAUSP lançou o guia “Tenho um aluno autista, e agora?”. Esse e-book “aborda as principais dificuldades enfrentadas por esses alunos e sugere práticas mais inclusivas. A motivação para criar o guia surgiu da necessidade de melhorar o suporte à inclusão desses estudantes dentro da universidade” (Masson, 2024, p. 66). Já em 2024, o coletivo realizou um censo com seus integrantes,

identificando o perfil demográfico, comorbidades e as principais demandas no meio acadêmico. Os resultados demonstraram a prevalência do nível 1 de suporte entre seus integrantes; 76,6% indicaram a presença de outras neurodivergências além do autismo; e 81,6% relataram a necessidade de adequações para melhorar as experiências acadêmicas e sociais, como espaços silenciosos, flexibilidade de prazos e avaliações alternativas (Masson, 2024). Essas necessidades dialogam diretamente com os relatos apresentados nesta tese.

O CAUFRJ, por sua vez, foi fundado em 2021 por Jhonata Santana Silva, estudante do curso de medicina. Este coletivo não se restringe a pessoas com TEA, reunindo também membros internos e externos da UFRJ, oferecendo “uma rede de apoio a autistas, comunidade acadêmica, familiares e cuidadores” (Ferreira, 2022, p. 37). Assim como o CAUSP, o coletivo realizou um mapeamento de alunos com TEA na universidade. Esse coletivo destaca-se, ainda, pela atuação em redes sociais, com a publicação de mais de 30 conteúdos voltados à conscientização sobre as especificidades de pessoas com TEA, contando com publicações que buscam mediar a informação na comunidade acadêmica (Ferreira, 2022).

Diante do exposto, evidencia-se a relevância dos coletivos autistas como espaços de acolhimento, apoio e fortalecimento da socialização, que possibilitam não apenas a troca de experiências, mas também a construção de estratégias coletivas para superar barreiras acadêmicas e sociais. A consolidação do coletivo autista da UTFPR mostra-se, portanto, uma necessidade urgente, uma vez que sua estruturação poderá atender de forma mais efetiva às demandas dos estudantes autistas, promovendo condições de participação equitativas e ampliando as perspectivas de inclusão e permanência na universidade. Tal movimento, ao se articular às experiências já consolidadas em outras IES, reafirma o papel da universidade como espaço democrático, comprometido com a diversidade e a valorização das singularidades de seus estudantes.

Categoria 20: UTFPR

Esta categoria reúne relatos das entrevistas com os cinco alunos (AL1-, AL2, AL3, AL4 e AL5), abordando o contexto de acesso à UTFPR, suas rotinas e percepções sobre a universidade, bem como os pontos positivos, negativos e

aspectos a serem aprimorados nessa instituição. A análise resultou na definição de quatro subcategorias: 1) Acesso; 2) Percepções; 3) Autismo; e 4) Avanços.

Subcategoria: Acesso

Esta subcategoria apresenta os autorrelatos dos Alunos 1, 2, 3 e 5 sobre o acesso e a acessibilidade na UTFPR. O Aluno 2 e as Alunas 3 e 4, indicam o ingresso a universidade por meio da nota do Enem (AL2-74; AL3-71 e AL4-49, respectivamente).

Estes achados corroboram com a pesquisa de Marcondes, Silva e Silva (2025), que aponta como a adoção do SISU pela UTFPR fortaleceu o acesso de estudantes público da educação especial. O Enem possibilita a utilização de diversos recursos especializados e específicos (INEP, 2023b), como relata a Aluna 4: “quando eu fiz a minha prova com auxílio foi quando eu entrei na faculdade. Então, tinha uma diferença de nota com auxílio e uma diferença de nota sem auxílio” (AL4-49).

Apesar dos indicativos, a pesquisa de Rocha *et al.* (2025) revela uma dinâmica complexa e contraditória ao analisar as relações entre as inscrições para o Enem e as matrículas no Ensino Superior. Os autores destacam que,

Apesar da significativa queda nas inscrições para o Enem, tanto no geral, como para candidatos com NEE [Necessidades Educativas Específicas], especialmente em 2021 devido à pandemia de Covid-19, houve um aumento constante nas matrículas na educação superior e educação básica, especialmente entre estudantes PEE. Este crescimento foi mais pronunciado entre e percentualmente com estudantes com autismo/TGD (Rocha *et al.*, 2025, p. 14).

A queda das inscrições de estudantes da educação especial no Enem reflete em uma diminuição na oferta de recursos de acessibilidade durante o exame (Rocha *et al.*, 2025). No entanto, esse cenário não descaracteriza a relevância do Enem, como evidenciado nos relatos desta tese.

Outro aspecto importante no processo que diz respeito à mobilidade dos estudantes, como relatam a Acompanhante do Aluno 2 e a Aluna 3:

Acompanhante: É, depois ele passou na [IES] lá em Santa Catarina, lá em Joinville. E aí nós fomos. E era por irmão ter passado lá. Até aluguei apartamento. Moramos eu e ele lá uns dois, três meses. E aí o irmão não

passou. O irmão passou na UEPG. Aí a gente teve que dar um jeito de vir de Joinville pra cá. Aí ele conseguiu a transferência. Aí ele voltou tudo pro primeiro. Então ele tava no primeiro, indo pro segundo na [IES]. Aí ele voltou pro primeiro na [IES]. Aí ele voltou aqui de novo pro primeiro ano. Então ele tá faz tempo já que ele tá ... ((risos)) tá cursando o primeiro ano ((risos)). Mas só aqui que ele teve, que já teve o diagnóstico, que teve, assim, psicóloga acompanhando ele na faculdade e fora também. Ele também faz fora acompanhamento (AL2-74).

Aluna 3: Eu vou e volto todo dia.

Entrevistador: Ah, você continua morando em Castro?

Aluna 3: Sim (AL3-18).

Esses autorrelatos se conectam às discussões apresentadas em outras categorias desta tese (ver Categoria 12 – Espaços de Permanência e exclusão na UTFPR e Categoria 13 – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI), especialmente ao evidenciar a importância do acolhimento na UTFPR e da permanência sob a perspectiva do cotidiano. Essa necessidade aparece, por exemplo, na demanda por um espaço específico para esses estudantes autistas, que se deslocam diariamente até a universidade ou que mudaram de cidade para cursar a graduação. Essa dinâmica impacta de forma significativa suas vidas, tornando indispensável a existência de um espaço seguro para atender às suas demandas.

Nesse sentido, Rocha *et al.* (2025) destacam que,

[...] outrora tínhamos estudantes se deslocando dentro do país para cursar suas graduações em todas as regiões, agora, no geral, o que se tem notado é que esse deslocamento diminuiu e o que restou, foi cursar a graduação em locais mais próximos as suas residências, efeitos do corte em bolsas de permanência e da própria crise econômica vivenciada pelo Brasil (Rocha *et al.*, 2025, p. 14).

Esse cenário é relatado pela Aluna 3,

Entrevistador: Como que é? Você mencionou que vem e volta de casa todo dia, né? É ônibus?

Aluna 3: Metropolitano.

Entrevistador: Metropolitano? [...] Então, às vezes é cansativo, eu imagino. Não sei quanto tempo que dá de Castro até aqui?

Aluna 3: Menos de uma hora, por aí.

Entrevistador: [...] Passei por essa rotina um tempo. E por que você, em nenhum momento, foi uma opção pra você mudar para cá?

Aluna 3: Talvez seja daqui algum tempo. Falta de dinheiro só.

Entrevistador: Hum:: Entendi.

Aluna 3: É caro. Tem aluguel.

Entrevistador: É.

Aluna 3: Em alguns momentos é cômodo ficar, no caso daqui pra frente tem que envolver mais com projeto de extensão, essas coisas.

Entrevistador: Sim.

Aluna 3: Seria cômodo ficar por aqui.

Entrevistador: Mais fácil.

Aluna 3: Mas ... (AL3-18).

Necessita-se, portanto, avaliar o processo de acessibilidade à universidade também sob a perspectiva do deslocamento, especialmente para esses estudantes, cuja experiência de mudança é vivenciada de forma mais intensa e pode gerar sofrimentos emocionais. Esses aspectos devem ser considerados nas estratégias de permanência universitária.

Subcategoria: Percepções

A subcategoria Percepções reúne os autorrelatos dos Alunos 1, 2, 3, 4 e 5, evidenciando, sobretudo, como eles percebem o acolhimento no ambiente universitário.

Aluno 1: [...] eu vim para a UTF ... daí primeiro a gente procurou o [Funcionário] ... Daí ... o [Funcionário] ele ajuda eu a (por exemplo) tem um professor ... que eu não sei onde tá ... em qual sala ... em qual sala que ele tá, daí ele vai lá e entra em contato. Então o [Funcionário] desde o início sempre me ajudou bastante.

Entrevistador: Entendi (AL1-32).

[...]

Aluno 1: Eu acho que pelo [Funcionário] e pela [Psicóloga] ... E também pelos professores (AL1-43).

[...]

Aluno 1: Porque eles me tratam muito bem (AL1-44).

Aluno 2: Eu não sei ... Eu não sei ... mas quando eu vou na [Psicóloga], eu gosto, sabe, eu, (nossa), como se ela pedisse pra sentar no colo dela! Senta aqui no meu colinho ((risos)) (AL2-116).

Entrevistador: Por quê? O que que te faz ter essa sensação de acolhimento?

Aluna 3: ((pensativa))

Entrevistador: O que você consegue pensar? Ou nada específico.

Aluna 3: Nada específico (AL3-93).

Aluna 4: Ah::: agora tô, tô, tô ... tô de boa na questão de acolhimento. Acho que eu tenho. Mas é a relação de amor e ódio (AL4-78).

Neste contexto, destaca-se destacar que o Aluno 5 apresenta posicionamentos distintos, relatando a seguinte percepção:

Aluno 5: Hum::: (Eu não sei) eu nunca ... acho que nunca me senti, tipo, acolhido do ponto de vista, assim, tipo, NOSSA, você faz diferença aqui, fique

aqui pra nós. Pra mim, minha relação, tanto com a universidade como com qualquer outro meio acadêmico, foi do tipo, nós temos a informação, temos o que você precisa. Aceita ou vai embora ((risos)). Então, assim, é a maneira como eu sempre vi as coisas, assim, como eu me sinto na universidade também (AL5-50).

Entretanto, o mesmo aluno relata, na Categoria 13 – Subcategoria Relação, a seguinte percepção: “Eu senti assim, vontade, tipo, do departamento aqui de pode entrar em contato comigo, de tentar me integrar mais no meio” (AL5-52). Essa aparente contradição pode ter origem na dificuldade do aluno em se perceber acolhido no ambiente e, quando esse acolhimento de fato ocorre, ele apresenta dificuldade em reconhecê-lo plenamente. Esse traço pode ser intensificado pelas dificuldades que sujeitos autistas apresentam ao interpretar relações sociais, como, por exemplo, as expressões faciais (Ribeiro *et al.*, 2023), o que pode comprometer a percepção do acolhimento.

Os entrevistados relatam sentir-se acolhidos na UTFPR, sobretudo em razão do apoio oferecido pelos funcionários. Porém, a revisão sistemática de Araujo e Monteiro (2025) aponta que a adaptabilidade acadêmica de estudantes autistas é significativamente impactada pela ausência de apoio institucional consistente e de práticas estruturadas de acolhimento no ambiente universitário.

Subcategoria: Autismo

Esta subcategoria reúne os autorrelatos do Aluno 1 e da Aluna 4, destacando, sobretudo, os pontos positivos e negativos do autismo no Ensino Superior, bem como as necessidades e o suporte no contexto da UTFPR.

O Aluno 1 aponta como aspectos positivos e negativos do autismo no Ensino Superior,

Aluno 1: Os pontos positivos ... é ... porque é que eu consigo levar adiante meus projetos. Tenho projeto de matemática, também tenho projeto de instrumento musical, O [Professor] ((professor da UTFPR)) ... Então tem essas coisas (que a UTF) traz para mim que eu acho muito bom. E a parte ruim eu acho que é alguns alunos que provocam eu (AL1-36).

Os pontos positivos relatados pelo Aluno 1 coadunam diversos aspectos que já foram evidenciados nas Categorias analisadas. Como na Categoria 2 – Autismo:

desafios, potencialidades e percepções, na Subcategoria – Potencialidades, em que ele relata a racionalização, a concretude e a lógica como facilidades associadas ao autismo, permitindo-lhe uma visão de mundo mais sistematizada. Essa característica reforça seu interesse pela matemática, que se manifesta no Ensino Superior por meio da participação em projetos, como o de matemática (AL1-36).

Outro aspecto ressaltado pelo Aluno 1 está no processo de socialização com docentes (também indicado por outros alunos entrevistados, como a Aluna 3). Essa dimensão se articula à Categoria 3: Relações sociais, Subcategoria: Vínculos na vida adulta, e à Categoria 10: Relações com docentes do Ensino Superior, Subcategoria Sinergia. Nesse contexto, as relações assumem uma bidimensionalidade (Araújo; Assumpção Júnior, 2024), vinculando-se ao seu foco em matemática e à percepção de que a UTFPR lhe proporciona experiências valiosas, especialmente porque os docentes exercem forte impacto na trajetória acadêmica de estudantes autistas (Zeedyk; Bolourian; Blacher, 2018; Rodrigues; Paz, 2020; Below; Spaeth; Horlin, 2021; Teixeira; Castro, 2023).

Dessa forma, seu autorrelato ganha especial relevância ao associar o autismo à experiência universitária como expressão de potencialidade, e não como limitação. Essa perspectiva rompe com visões restritivas que historicamente marcaram a presença de estudantes autistas no ensino superior e evidencia que sua participação em projetos, pesquisas e iniciativas conjuntas com docentes pode ampliar horizontes acadêmicos e sociais, fortalecendo a construção de um ambiente verdadeiramente equitativo e inclusivo.

Em contrapartida, o ponto negativo indicado pelo Aluno 1 relaciona-se às experiências de bullying, discutidas na Categoria 14: Percepções e relatos de Bullying. Isso reforça a necessidade de ampliar ações de conscientização e prevenção, como também destaca a Aluna 4 naquela categoria, e com aponta pesquisa de Wang e Susumu (2024).

Já a Aluna 4 associa as principais dificuldades vivenciadas na UTFPR, à ausência de espaços de descanso destinados a alunos autistas: “Nossa, às vezes o que eu quero é só ficar quieta. Eu não tenho um lugar pra mim ficar quieta aqui na faculdade ((risos))” (AL4-75). Ela acrescenta que essa condição resulta em sintomas secundários, como o excesso de faltas: “como eu canso demais por questão de estímulo, sempre foi, às vezes eu tenho uma dificuldade com presença. Minha

presença é MUITO assim, se eu posso faltar, eu vou faltar ((risos)). Às vezes eu fico ali no limite” (AL4-56).

Esses relatos evidenciam que, apesar dos caminhos já conquistados na instituição, as dificuldades ainda persistem, o que reforça a necessidade de seguir avançando em direção a uma inclusão efetivamente equitativa. Nesse sentido, apresentam-se, a seguir os avanços da UTFPR sob a ótica dos discentes entrevistados.

Subcategoria: Avanços

Esta subcategoria reúne os autorrelatos dos alunos sobre os avanços percebidos enquanto autistas, mas também evidencia riscos que ainda consideram que necessitar de melhorias.

Para o Aluno 2 a presença da psicóloga representa um importante avanço na UTFPR (AL2-50), sobretudo quando contrastada com suas experiências anteriores em outras IES, onde o atendimento psicopedagógico foi insuficiente. Essa percepção também é compartilhada pela Aluna 4 e pelo Aluno 5.

Entre os pontos que ainda demandam avanços, o Aluno 1 destaca a necessidade de maior frequência de reuniões entre estudantes autistas — “Acho que mais reuniões, e tendo autistas... Eu não sei se... acho que mais reuniões mesmo” — , bem como a criação de um espaço específico para esse público: “Acho importante também. Espaço para autistas” (AL1-41). Esse autorrelato converge com a literatura (Ferreira, 2022; Masson, 2024; Silva, 2024b), que reconhece tais encontros como instâncias capazes de reduzir o isolamento no ensino superior e de constituir uma rede de apoio fundamental para esses estudantes.

Os processos de ensino, aprendizagem e avaliação também foram apontados como áreas que exigem melhoria (AL2-78 e AL4-79), assim como a formação docente voltada à compreensão das especificidades do aluno autista (AL2-50 e AL4-79). Outros aspectos mencionados foram a ampliação da atuação do NAI (AL5-42) e a institucionalização de filas e espaços preferenciais para alunos autistas (AL3-92).

Categoria 21: Vivências dos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior

Esta Categoria constitui-se como a segunda maior desta pesquisa, reunindo 49 trechos de autorrelatos dos alunos entrevistados. Os relatos são distribuídos em quatro subcategorias: 1) Rotina; 2) Limitações; 3) Aprendizagem; e 4) Ensino. Contemplando os cinco sujeitos entrevistados.

Subcategoria: Rotina

Esta subcategoria apresenta como se estruturam as rotinas de estudo dos alunos entrevistados. Os Alunos 1 e 2, relatam que estudam apenas quando há uma avaliação agendada, sem manter uma rotina de estudos ao longo do período letivo: “Tem que admitir que eu só estudo pra prova ((risos))” (AL1-47) e “Aluno 2: Não tem né [acompanhante], uma rotina de estudos. Acompanhante: Ah:: quando tem prova, assim, né! Ele sabe que vai ter prova naquela semana. E tinha, por exemplo, lista de exercícios pra fazer. Ele ficava nervoso. Fazia, fazia. Né, [Aluno 2]?” (AL2-121). O Aluno 2 ainda complementa: Bom, vou ser bem sincero, eu nunca fui muito chegado no estudo, não sou até hoje. Então, assim, eu estudo para a prova” (AL2-122).

Em contrapartida, a Aluna 3 destaca possuir uma rotina mais consistente de estudos na UTFPR “Aluna 3: Não, às vezes venho para estudar à tarde. Entrevistador: E onde você costuma estudar aqui? Aluna 3: Biblioteca. Entrevistador: Biblioteca? É um lugar confortável para você estudar? Aluna 3: Sim. Não tem problema (AL3-95). Ela também menciona em casa e em outros ambientes: “Aluna 3: Em geral, eu posso dizer ... Também não tenho problema quanto a isso. Entrevistador: Você consegue estudar, é tranquilo, é calmo, quando você precisa? Aluna 3: Sim. No final de semana eu vou para a chácara. Fico por lá!”.

A Aluna 4 relata situação semelhante ao estudar na universidade: “Mas, tipo, eu consigo. Se eu vim aqui pra faculdade, pra estudar, eu tenho meus cantos, assim, que eu consigo fazer as coisas” (AL4-81). Contudo, sua rotina de estudo em casa é prejudicada pelo fato de assumir funções de cuidadora do pai, que possui comorbidades:

Aluna 4: Eu estudo de madrugada!
 Entrevistador: Teus ambientes de estudo e rotina ((risos)).
 Aluna 4: Madrugada que ninguém me incomoda.
 Entrevistador: Porque é calmo!
 Aluna 4: Porque é calmo! Por isso que às vezes eu estou ESGOTADA. Porque hoje em dia eu não tenho tanto suporte que nem eu tinha antigamente em casa. Ah, podia fechar a porta do meu quarto. Não! Hoje o meu pai:
 - [Aluna 4], nãñã ((onomatopeia referente a um discurso ou conteúdo irrelevante ou prolixo)).
 - Pai, eu tô estudando.
 - Nãñã
 - Pai, eu tô ...
 Tipo, eu tenho que. Porque eu moro com meu pai. Meu pai tem demência. Ele não vai entender. Antigamente ele perguntava pra minha mãe. Agora ele pergunta pra mim. Então de madrugada ele tá dormindo ((risos)) (AL4-83).
 Aluna 4: É o meu horário. E daí eu tenho que fazer as atividades da casa. Porque agora eu sou uma adulta. Eu tenho que lavar roupa. Eu tenho que lavar louça. Eu tenho que ... Então, tipo assim, os professores não entendem. Não é num aspecto só de autista, eu acho, que é num aspecto ... (AL4-84).

O Aluno 5, assim como as Alunas 3 e 4, organiza sua rotina de estudos no ambiente universitário: “Aluno 5: Quando eu consigo pegar pra estudar, eu vou pra biblioteca” (AL5-56). Ele relata, inclusive, dedicar longos períodos ao estudo, principalmente na biblioteca:

Aluno 5: (A estrutura é muito boa). Às vezes, quando eu tava fazendo [Curso de Graduação] ainda, eu precisava estudar alguma coisa, não tinha como adiar, eu me infurnava na biblioteca. Já aconteceu tipo de minha namorada ligar para todo mundo desesperada dez horas da noite, que eu não tinha ... não tava mandando mensagem pra mais ninguém. Eu estava na biblioteca ainda, fechado, estudando. E só quando eu saí fui recebe as mensagem. Daí até acalmar () (AL5-57).

Em casa, o Aluno 5 relata dispor de uma estrutura adequada para seus estudos, assim como os Alunos 1 e 2 e a Aluna 3.

Aluno 5: Olha ((suspiro)) meu estudo assim, eu tenho estrutura pra isso, né? Então () na empresa pra fazer poder fazer minhas coisas. Assim, pra conseguir estudar eu tenho. O pensionato que eu moro, tipo, tem escrivaninha, tem cadeira, tem essas coisas, tipo, pra eu sentar e estudar certinho né. Mas é isso, é a estrutura, e estrutura (AL5-56).

Nos relatos do Aluno 5, observa-se que o maior impacto em sua rotina de estudo está associado ao TDAH. Atualmente, com o uso do metilfenidato, ele afirma conseguir organizar-se melhor, conforme descreve:

Aluno 5: E o que me quebra é minha outra condição.

Entrevistador: Entendi! Que é o TDAH?

Aluno 5: Que é o TDAH! (AL5-56).

[...]

Aluno 5: Nula ((risos)). Não consigo para pra estudar. É:: hoje em dia, com a ritalina que eu tomo né, por causa do TDAH, eu consigo parar e senta minha bunda e estudar alguma coisa que eu preciso. Mas, assim, até durante o fim de semana eu esqueço (de toma). Então eu acabo não conseguindo estudar muitas vezes ((risos)). A não ser quando tenho uma coisa muito urgente, eu falo, não, agora eu não tenho escapatória, eu preciso sentar e termina isso aqui. Eu tomo uma ritalina, (de novo e sento e fico o tempo que preciso lá). Mas ... graças ao remédio. Se não fosse isso ... É um sofrimento, quantas vezes já fui mal em muita prova por conta disso (AL5-59).

De modo geral, os relatos revelam a diversidade de rotinas de estudo entre os estudantes autistas entrevistados, variando desde práticas restritas ao período de avaliações, até hábitos mais consistentes em espaços institucionais, como a biblioteca. Entretanto, também se evidenciam-se barreiras significativas, como a sobrecarga de responsabilidades familiares, a ausência de suporte adequado no ambiente doméstico e o impacto do TDAH na organização acadêmica. Esses fatores demonstram que a construção das rotinas de estudo não pode ser compreendida apenas como uma responsabilidade individual do estudante, mas está intrinsecamente vinculada às condições institucionais de apoio e às políticas universitárias de permanência. Nesse sentido, a falta de estratégias específicas para atender a tais demandas reforça desigualdades e limita a plena inclusão.

Subcategoria: Limitações

Esta subcategoria reúne os relatos sobre as limitações vivenciadas pelos alunos entrevistados para estudar no ambiente universitário. O Aluno 1 destaca os locais disponíveis na UTFPR, que apresentam muito “barulho, falação” (AL1-50), percepção corroborada pelo autorrelato da Aluna 4,

Aluna 4: (Assim::) eu acho que é e não é. Porque eu pego a salinha do projeto que eu tô.

Entrevistador: Sim, mas ainda assim não é um espaço permanente de estudo pra você, né?

Aluna 4: Não!

Entrevistador: Isso que eu queria saber.

Aluna 4: Aham!

Entrevistador: Se você tem algum espaço ou são realmente, tipo cantos arranjados, assim, que eu descubro que é.

Aluna 4: São cantos arranjados. Teria a biblioteca, mas a biblioteca não tem ar-condicionado. Não é um lugar gostoso de ficar. É um lugar ... Eu me sinto ... um lugar muito, às vezes ...

Entrevistador: Sufocante.

Aluna 4: Sufocante! Por causa disso. Porque daí fica batendo: Pá, Pá, Pá. Aí cê pode colocar o fone, você pode colocar um fone. Mas aí tipo a cortina, porque eles querem abrir pra poder ventilar ar. Porque não tem ar, tá calor. No verão lá, na biblioteca não dá. A biblioteca eu acho muito rígida, assim. Porque daí toda vez você tem que entrar, você tem que colocar a mochila lá não sei aonde. Outra coisa, a gente não tem ((risos)). Química tem um espaço pra colocar as mochilas. Então a gente carrega a mochila pra cima, pra baixo, pra cima, pra baixo. Então toda vez que você quer entrar na biblioteca, você tem que guardar a mochila, pegar a mochila, guardar a mochila. Então isso cansa. Aí eu fico pensando, guardar a mochila, colocar a mochila, tirar as coisas da mochila, depois colocar no meu cantinho. Aí, ah, preciso de computador. Não gosto dos computador da biblioteca. Eu vou no negócio que tem lá em cima. Que muitas poucas pessoas sabem. Por ter poucas pessoas eu vou lá. Então a biblioteca, por mais que era para ser um lugar de estudar, eu não acho muito adequado de estudar (AL4-82).

Apesar de todas as limitações evidenciadas em seu relato, a da Aluna ainda ressalta: “É, eu prefiro às vezes está aqui porque eu tenho bastante horário vago e eu não posso fazer nada às vezes nesse horário vago” (AL5-86).

Para além das limitações estruturais no processo de aprendizagem, o Aluno 2 aponta limitações de ordem pedagógica:

Acompanhante: Ele fica assim, desestimulado. Não é que ele fica assim, não quero mais fazer. Ele fica desestimulado. Pelo fato de ele não compreender a lógica da programação. Ele tem muita vontade. Ele sempre falou pra mim, eu só quero entender essa, e vem um palavrão depois ((risos)). Porque ele só queria entender a dinâmica da lógica da programação. Porque ele quer entender, ele sempre quis entender a lógica da coisa. Ele sempre foi muito – Mas por quê? Mas? Mas isso? Mas por quê? Ele não fala muito, mas ele é meio monossilábico. Mas o porquê, ele sempre quis saber, sabe? Então, ele sempre falou, eu só quero entender a lógica da programação. Ele queria que uma pessoa parasse e falasse assim, ó [Aluno 2], senta aí, vamos passar a tarde inteira que eu vou te explicar o bê-á-bá da lógica da programação. Se aparecer isso, você tem que pensar, lembra aquela aula assim assim assado, sabe? Fazer as aulas que ele já teve se conectarem no pensamento lógico da programação. Porque não tem aula à toa. Eu acho que existe uma grade de matéria que deve ser interligadas. Devem fazer sentido para quem faz esse ... curso. Elas têm que ter interligação, senão não precisava estar na grade, sabe. E fazer ele entender a lógica. Mas é que nem ele falou, com tanto aluno na sala, quem é que vai parar? Ó [Aluno 2] tá com o cara lá, de quem tá voando, e tá voando mesmo (AL2-81).

[...]

Acompanhante: E se o professor passa de um assunto para o outro e ele perdeu a conexão, pode esquecer que o resto ele não vai entender mais nada mesmo.

Entrevistador: Ainda mais se é uma aula verbalizada.

Acompanhante: Só verbalizada! (AL2-84).

[...]

Acompanhante: Porque assim, quando você fala, você venha na PA, é pra que você traga a sua dúvida feita. Como é que uma pessoa que não entendeu o que ele tava falando desde o começo que ele entrou na sala de aula ... tem dúvida? Você não tem dúvida.

Entrevistador: Porque você ainda não aprendeu.

Acompanhante: Porque você não entendeu o contexto. Quando você tá seguindo o passo a passo na aula, né? Porque o professor não fala do nada as coisas. Ele tem que ter um cronograma de aula ali. Ó, hoje eu tenho que falar sobre isso, sobre isso. Ele tem que ter isso. Então, a hora que ele tá falando lá, se ele não tiver conectado ali, ele não vai entender nada. Se ele não entendeu nada, como você vai expor dúvidas? Você não tem dúvida. Porque quando o aluno não tem dúvida, ou ele não entendeu nada, ou ele entendeu tudo. Entendeu? Então, ele não tem dúvida. Ele não sabe formular dúvida, porque ele não entendeu (AL2-86).

Os autorrelatos analisados revelam que as limitações vivenciadas pelos estudantes autistas no ambiente universitário vão além da organização pessoal, abrangendo barreiras estruturais e pedagógicas. De um lado, destacam-se as dificuldades relacionadas aos espaços de estudo da UTFPR, como o excesso de barulho, a falta de conforto na biblioteca e a ausência de ambientes permanentes e adequados, o que compromete a permanência prolongada nesses locais. De outro, emergem obstáculos vinculados à dinâmica pedagógica, como a complexidade da lógica, as turmas numerosas e as metodologias predominantemente expositivas, que dificultam o acompanhamento do conteúdo. Esses aspectos demonstram que a acessibilidade acadêmica não depende apenas de ajustes físicos, mas também de práticas pedagógicas personalizadas, capazes de favorecer a compreensão e a participação efetiva dos estudantes autistas.

Subcategoria: Aprendizagem

Esta subcategoria reúne os autorrelatos relacionados aos processos de aprendizagem dos estudantes entrevistados, os quais devem ser considerados durante o processo de ensino. Como destaca a Acompanhante do Aluno 2:

Acompanhante: Ele foi diagnosticado com 10 anos de idade, com TPAC. E aí eu levei ele, ficou indo na psicóloga e na fonoaudióloga para treinar. E ele deu uma melhorada no TPAC, mas ele não tem 100%. Então ele tem bastante dificuldade em assistir só a aula. Ele precisa ver. Então, se o professor, por exemplo, só fala, ele fica boiando, né?

[...]

Aluno 2: Aí só ficava ouvindo, e ouvir, já falamos ((risos)) (AL2-15).

Aluno 2: Preciso do material escrito! (AL2-16).

Acompanhante: Ele era péssimo. Péssimo, péssimo. Ele foi aprender ... cálculo. Ele foi aprender matemática, matemática, aqui na UTFPR.

Entrevistador: No ensino superior.

Acompanhante: E ele é ótimo. Isso é uma coisa que ele vai. E ele gosta. Ele gosta de se dedicar. Então, e ele era ruim (AL2-31).

Essas limitações, quando não são consideradas no processo de ensino e aprendizagem, geram um sentimento de frustração. De acordo com o Aluno 2: “Às vezes, eu largo mão também. Porque é bem, bem, bem frustrante, sabe? Porque eu já assisto as aulas e não entendo. Daí, eu vou para a avaliação, fazer (como) os outros. Sei lá, né?” (AL2-45).

Neste contexto, ao ser questionado sobre as estratégias de aprendizagem que utiliza para superar as limitações, o Aluno 2 indica dois caminhos, sendo o primeiro em uma perspectiva pedagógica idealizada:

Aluno 2: Pode ser ... Mas o que eu gostaria mesmo. Não é possível mais, né? Infelizmente. Mas é que continuasse as coisas como era antes. [acompanhante] me ensinando né.

Acompanhante: ((risos))

Aluno 2: Mas é complicado, porque [acompanhante] ... no tempo que [acompanhante] me ensinava, [acompanhante] não tava trabalhando né. Agora [acompanhante] tem que trabalhar, e [acompanhante] é de direito, é de outro ramo, não entende nada do meu curso ((risos)). Então é um negócio meio complicado.

Entrevistador: Agora tá um pouco distante.

Aluno 2: Mas eu sei, eu queria [acompanhante], porque eu sei que [acompanhante] entende o meu problema ... e tem didática que me faz aprender (AL2-54).

A outra possibilidade indicada pelo Aluno 2, agora em uma perspectiva realista e desfavorável, é:

Entrevistador: E como que você faz para estudar os conteúdos aqui? ... Qual que foi a estratégia, as estratégias que você adotou pra ... conseguir estudar?

Aluno 2: ... Leio slides ou largo a mão. Quando eu vejo que o negócio não vai naquele semestre mesmo (AL2-56).

Os demais alunos desta categoria evidenciam vivências de aprendizagem relacionadas ao apoio docente para superar restrições de ordem executiva — “eu só fui começar a mexer com fogo basicamente foi esse ano, final do ano passado” (AL3-85) — e a adaptações avaliativas — “Aí, tipo, na matéria de [Nome da matéria], o

método de avaliação era diferente. Fui com 100. Tipo, na [Professora], a avaliação dela, ela fez diferente comigo” (AL4-43).

Os relatos desta subcategoria mostram que os processos de aprendizagem dos estudantes autistas estão fortemente condicionados à forma como as práticas pedagógicas consideram suas especificidades. O caso do Aluno 2 ilustra esse cenário de forma clara, ao apontar a necessidade de recursos visuais e materiais escritos para compreender os conteúdos. Ele relata frustração quando essas condições não são atendidas e reconhece maior efetividade em abordagens individualizadas, como as realizadas por sua acompanhante. Entretanto, diante da impossibilidade desse apoio, o estudante admite recorrer a estratégias limitadas, como a leitura isolada de slides ou até mesmo a desistência temporária de determinadas disciplinas.

Em contrapartida, os demais alunos relatam experiências positivas quando recebem apoio docente e adaptações avaliativas, demonstrando que ajustes simples, mas intencionais, podem ampliar significativamente o engajamento e a aprendizagem. Assim, os autorrelatos reforçam a centralidade de uma mediação pedagógica sensível e adaptada como elemento decisivo para garantir equidade no percurso acadêmico desses estudantes.

Subcategoria: Ensino

Esta subcategoria reúne os autorrelatos apenas do Aluno 2, indicando de forma mais significativa que no período em que as entrevistas foram realizadas, a universidade não se configurava para ele como um espaço de aprendizagem: “Aluno 2: Pfff ((interjeição que simboliza tédio, desdém, frustração)). **Nunca foi** ((risos)). **Continua não sendo** ((risos))” (AL2-46, **grifo nosso**).

Essa percepção, entretanto, apresenta um avanço com a possibilidade de monitoria recebida pelo Aluno 2, embora ainda com entraves, como ele próprio relata.

Aluno 2: Mas assim, eu peguei um monitor, né? Assim ... eu não falei nada, nunca afirmei nada, mesmo porque a professora já não tava muito assim de buenas comigo ... Mas ele assim, ele me atendia assim de ... por obrigação, totalmente por obrigação. De qualquer jeito né. E:: é complicado né ... O que eu posso fazer? Também não posso obrigar a pessoa a querer me ensinar né! (AL2-57).

Aluno 2: O que eu gostava era::, nesse específico que eu fiz de [Disciplina do curso], não, eu tive que, sim, ele assim, eu gostava porque ele me explicou, eu entendi as coisas que ele explicava, mas via que ele me explicava, meio

que por obrigação, né, por obrigação. Num:: não queria fazer o negócio, não queria. O que eu gostei mesmo foi a monitoria de cálculo que eu tive, que eu ia, que tinha ... era uma aula mesmo, geralmente era uma aula mesmo, que a professora dava os exercícios pro monitor, da lista, da própria lista mesmo, que ela passava lista de exercícios (). Eu ia nas PAs dela, resolvia os exercícios. Às vezes resolvia em casa, às vezes resolvia com ela. E ia na monitoria e reforçava. Via os exercícios de novo, fazia os exercícios de novo. E:: eu aprendi (AL2-58).

Os relatos do Aluno 2 evidenciam a dificuldade em reconhecer a universidade como um espaço de aprendizagem, marcada por experiências de frustração e desmotivação. Nesse contexto, a monitoria aparece como uma possibilidade de avanço, ainda que cercada de limitações, sobretudo pela falta de envolvimento de alguns monitores, o que compromete sua efetividade. Por outro lado, a experiência positiva vivida nas monitorias de cálculo demonstra que, quando há acompanhamento organizado e intencional, esse recurso pode favorecer de maneira significativa a compreensão dos conteúdos. Assim, o autorrelato reforça a importância de estruturar a monitoria como prática pedagógica capaz de apoiar, de maneira efetiva os estudantes autistas em seu percurso formativo.

Categoria 22: Mercado de trabalho

Esta Categoria reuniu apenas os autorrelatos da Aluna 3 e não resultou na formação de subcategorias. Embora a questão do mercado de trabalho tenha sido discutida também em outras subcategorias, nesses casos estava articulada a outros aspectos e percepções relatadas pelos estudantes entrevistados. Diferentemente, nesta Categoria a Aluna 3 confere ênfase específica a esse contexto.

De acordo com seu autorrelato, precisou se adaptar ao contexto de trabalho em uma indústria onde o barulho era constante: “Eu já trabalhei numa empresa pequena de colheita de cogumelo. Também tinha umas máquinas com barulho mais ... barulho um pouco mais prevalente. Mas tinha abafador ... tava tranquilo ...” (AL3-66).

Mesmo sendo um emprego que não se correlacionava com sua área de formação, ela relatou em outros momentos ser um avanço pessoal, principalmente por proporcionar uma autonomia financeira desejada. Contudo, a empresa contratava apenas por períodos de colheita, o que resultou em seu desligamento: “(Como que

posso dizer), eles diziam que eu era excelente no cargo, no emprego. Mas:: aquilo ali, há épocas que eles fazem o cultivo, e tem uma época de vazio. Nessa época de vazio, ninguém é pago, ninguém é contratado” (AL3-80).

Esse período de instabilidade financeira levou a Aluna 3 a questionar sua empregabilidade após a conclusão do curso, e até mesmo sua permanência na área acadêmica: “Eu imagino que é difícil, provavelmente ... eu teria que ir para longe, teria que, teria que, no caso, uma vez que eu pesquisei vaga de emprego pra [Curso de Graduação], faz tempo que eu fiz isso. Deu na região de Brasília, região ali Planaltina, Ceilândia” (AL3-81).

Os autorrelatos da Aluna 3 sobre sua experiência no mercado de trabalho revelam tanto conquistas pessoais, como a obtenção de autonomia financeira, quanto desafios significativos relacionados à instabilidade dos vínculos empregatícios e às incertezas quanto à empregabilidade futura. A vivência em um emprego fora de sua área de formação, ainda que positiva no sentido de adaptação ao ambiente laboral, expôs a precariedade de contratos temporários e a ausência de perspectivas de continuidade. Esse cenário levou a entrevistada a refletir sobre suas possibilidades profissionais após a graduação, evidenciando a tensão entre a busca por estabilidade e as limitações impostas pelo contexto regional e pelas barreiras estruturais do mercado de trabalho

Categoria 23: Plano Educacional Individualizado

A última Categoria reúne autorrelatos do Aluno 2 e da Aluna 4 sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), não resultando na formação de subcategorias. O PEI pode ser definido como um

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito um (Glat; Vianna; Redig, 2012, p. 84), .

Embora o Brasil não apresente uma legislação específica para PEI, diversos documentos preveem o direito ao atendimento individualizado, como a Constituição

Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão (Barbosa; Carvalho, 2019). Trata-se, portanto, de um documento de extrema importância para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência.

Apesar de sua reconhecida importância, pesquisas recentes têm evidenciado fragilidades na adoção do PEI, bem como a baixa oferta desse recurso a estudantes, especialmente autistas, no contexto educacional brasileiro (Andrade *et al.*, 2025; Nascimento; Dainez, 2025; Ratuchne *et al.*, 2025). Os dados encontrados nesta tese corroboram a literatura, ao evidenciar fragilidades não no desenvolvimento do documento, mas em sua implementação por parte dos docentes, como relatado pelo Aluno 2.

Aluno 2: Ele diz, manda, a [Profissional do NAI] manda o PEI. Ok, mandei o PEI, ok. Eu pergunto pro professor, cheguei pro professor, perguntou, professor, você viu o meu PEI?

- Ah, chegou lá.

Ok, chegou lá (AL2-106).

Aluno 2: É! Ok, eu entendo que ele recebe inúmeros e-mails, tem outras obrigações, tudo, mas, é:: complicado. Daí eles perguntam, para mim, o que eu preciso, em vez de ler o PEI. Porque o PEI tem tudo o que eu preciso, praticamente. Tudo o que ... é ... que falaram que pode ser feito. Porque tem coisa que não pode ser feita. Por exemplo, legalizar, assim, no PEI de fazer uma prova online. Porque a [Profissional do NAI] argumentou comigo, eu já pedi, que ela não pode fazer isso porque estaria interferindo na metodologia do professor de ensino e ela não pode obrigar o professor a fazer uma avaliação dessa maneira. Tudo bem! (AL2-107).

Aluno 2: Porque se o professor não resolve ... nem recebe o meu PEI, como é que eu vou conversar com ele? Não, eu tenho autismo, eu preciso de umas adaptações assim, assim, assado e tal. É complicado, né? Porque o PEI é o documento que eles recebem, que atesta isso, né? Que tem as minhas, não coisas exigentes, as minhas demandas.

Entrevistador: Demandas. E mesmo porque você pode querer não externalizar isso, né? Não ter que falar isso pro professor, né? É um direito seu não querer falar pra ele, mas ele tem que saber.

Aluno 2: Ele tem que saber. Mas (eu) já percebi que quando eu não falo ((batendo as mãos em tom de descaso))

Entrevistador: Passa despercebido.

Aluno 2: Fica por isso mesmo!

Entrevistador: Sim.

Aluno 2: Então se eu não falar, prrr ((onomatopeia que indica desdém)).

Entrevistador: É algo que deve ser levado em consideração esse relato.

Aluno 2: Mesmo porque nem todo autista ou pessoas na minha condições gostam de ficar chegando e falando, não, eu tenho autismo, eu preciso disso assim, assado.

[...]

Aluno 2: Eu perguntei, eu fui bem categórico com um, eu não sei, acho que um, não sei, não lembro quem foi, mas eu perguntei para um deles, professor, você recebeu o meu PEI? Você leu o meu PEI? Ele falou, não, não tive tempo.

Ok. (AL2-109).

Assim como pela Aluna 4.

Aluna 4: E eles não aceitam. Por quê? Fazem prova inclusiva? Não fazem prova inclusiva. E o PEI fala que é de acordo com o que o seu psicólogo recomenda. Meu psicólogo recomendou, quem disse que o povo aceitou (AL4-41)

Aluna 4: É, eu não decoro nome, uma coisa, eu não decoro nome. Como que eu vou decorar uma cadeia que eu vou poder ver um livro depois? Aí a professora queria que eu colocasse passo a passo de uma cadeia. Eu não! Fui lá e falei passo a passo do que ocorria nisso daí. Isso daí eu decorei. Isso daí eu sei o que acontece. Não, tá trocando o AVP por NADH, e não sei o que lá. Isso eu falei. Foi considerado? Não foi considerado! ... Aí o povo pergunta ... Porque tipo assim. Algumas coisas que não é só uma dificuldade minha. É dos colegas em si. Então daí, essa mesma professora voltando lá:

- Ai vamo fazer uma prova.

Mano, meu PEI tá escrito isso. Aí eu falei:

- Meu PEI tá falando isso!

- Não vi nada no teu PEI.

Porque não leu. Porque tá lá embaixo. Se tivesse lido o PEI todo (AL4-71).

Portanto, observa-se que os autorrelatos do Aluno 2 e da Aluna 4 demonstram que a principal fragilidade do PEI na UTFPR não está em sua elaboração, mas em sua implementação prática, especialmente pela falta de leitura e aplicação por parte dos docentes. Essa negligência compromete o direito dos estudantes a um atendimento educacional especializado, transferindo para eles a responsabilidade de expor constantemente suas demandas, o que, muitas vezes, é vivido como constrangimento.

Além disso, a resistência de alguns docentes em adotar recomendações previstas no documento reforça a distância entre a previsão legal e a realidade acadêmica. Assim, embora o PEI seja reconhecido como instrumento essencial para a inclusão sua efetividade ainda é limitada. Nesse sentido, os relatos reiteram a necessidade de fortalecer processos institucionais que assegurem a adesão docente e garantam a funcionalidade do PEI como recurso de apoio pedagógico, evitando que ele se reduza a um documento meramente formal

Em resumo

A análise dos autorrelatos evidencia que os estudantes autistas da UTFPR vivenciam tanto desafios quanto potencialidades no contexto universitário. As dificuldades aparecem em diferentes dimensões — pedagógicas, sociais, sensoriais e de acessibilidade —, revelando barreiras estruturais e institucionais ainda presentes no ensino superior. Entretanto, emergem também percepções de acolhimento e reconhecimento, sobretudo em interações com funcionários e em espaços coletivos, o que demonstra a importância de ambientes que favoreçam pertencimento e participação ativa. Esse contraste reforça a compreensão de que a inclusão não se resume ao acesso, mas exige condições efetivas para a permanência e o desenvolvimento acadêmico e pessoal desses estudantes.

Além disso, os relatos apontam a relevância de práticas pedagógicas adaptadas e de recursos institucionais, como o PEI e o NAI. Contudo, observa-se fragilidades em sua implementação, uma vez que muitos estudantes relatam a ausência de leitura e aplicação do PEI por parte dos docentes, ou a inadequação das medidas previstas. Tais lacunas acabam transferindo ao próprio estudante a responsabilidade de justificar constantemente suas necessidades, contrariando o princípio do direito ao atendimento educacional especializado. Nesse sentido, a literatura corrobora os achados ao destacar que a efetividade das políticas inclusivas depende não apenas da sua previsão legal, mas da sua aplicação concreta no cotidiano acadêmico.

Por fim, destaca-se a contribuição dos coletivos autistas e de espaços de socialização, que aparecem nos relatos como alternativas de apoio e acolhimento. Esses ambientes favorecem a troca de experiências entre pares, reduzem o isolamento e fortalecem a identidade estudantil autista, potencializando trajetórias acadêmicas menos solitárias. A articulação entre esses coletivos, políticas institucionais e práticas pedagógicas inclusivas constitui um caminho promissor para a consolidação de uma universidade mais equitativa e democrática, que reconheça as singularidades dos sujeitos e ofereça condições reais de permanência e sucesso acadêmico.

6.2 Atividades Operatórias Piagetianas

Conforme apresentado no Quadro 10, participaram desta etapa quatro dos cinco sujeitos entrevistados no primeiro momento (Aluno 1, Aluno 2, Aluna 4 e Aluno 5). No entanto, a análise será conduzida a partir das respostas às AOP de três sujeitos (Aluno 1, Aluno 2 e Aluna 4), uma vez que os dados referentes ao Aluno 5 não foram computados, devido à não finalização de uma das atividades. Esse fato decorreu do cansaço observado ao longo da pesquisa, associado às suas dificuldades de interação social – condição já prevista –, considerando as especificidades de pessoas autistas (Brasil, 2012; APA, 2014; Laplane, 2014).

Para a análise desta etapa, inicialmente foram realizadas as transcrições das gravações de áudio, seguindo as normas de transcrição de falas descritas no Quadro 9 (Rosa, 2013, p. 138). Em seguida, o pesquisador ouviu novamente todas as gravações conferindo as transcrições e ajustando pequenos erros para assegurar a conformidade com as normas estabelecidas. Posteriormente, acompanhou-se também as gravações em vídeo, o que permitiu inserir detalhes adicionais às transcrições, como comportamentos, expressões faciais e gesticulações, elementos que não poderiam ser percebidas apenas pelo áudio. Esse procedimento buscou garantir maior fidedignidade às falas dos sujeitos entrevistados. A duração média das entrevistas foi de 43 minutos e 1 segundo.

6.2.1 Aproximações entre Jean Piaget e as pesquisas da educação especial

Observa-se uma escassez de investigações que articulem a Educação Especial à teoria piagetiana. As poucas pesquisas identificadas concentram-se na Educação Básica, com foco em diferentes condições: deficiência intelectual (Inhelder, 1969; Schipper; Vestena, 2016), deficiência auditiva (Nikolic; Radoman; Dimoski, 2020), deficiência visual (Macesic-Petrovic; Vucinic; Eskirovic, 2010), surdo-cegueira (Tosolini *et al.*, 2025), altas habilidades/superdotação (Béquer; Marques, 2013; Furlan, 2019) e autismo (Braga, 2007). Nesse cenário, destaca-se a relevância desta tese por investigar aspectos do desenvolvimento cognitivo de alunos com autismo no ensino superior, ampliando a interface entre a teoria piagetiana e a Educação Especial.

A Teoria Piagetiana pode ser considerada a pedra angular das investigações sobre a cognição, tendo influenciado pesquisadores de diversas áreas, como

psicologia e a educação, o que lhe confere amplo impacto (Leman *et al.*, 2019). Para Beilin (1992), a partir da década de 1970 a teoria passou a assumir novos rumos, após revisões de seus principais conceitos, evidenciando a compreensão de que o desenvolvimento infantil está em constante transformação e, conseqüentemente suas pesquisas também. Nesse contexto, Tosolini *et al.* (2025) apontam como possibilidade a ampliação dos estudos piagetianos para o público da Educação Especial.

Embora Piaget não tenha trabalhado diretamente com crianças atípicas, sua principal colaboradora – Bärbel Inhelder – foi responsável por essa aproximação. Em suas pesquisas Inhelder (1969) apontou que crianças com Deficiência Intelectual apresentam um avanço mais lento nos estádios do desenvolvimento cognitivo, ainda que sigam o mesmo percurso de crianças sem essa deficiência. Outra característica identificada pela pesquisadora está na rigidez do pensamento: ao atingir um novo estágio de desenvolvimento, algumas estruturas do nível anterior ainda permanecem, resultando em um raciocínio “mais viscoso”²³ em contraste com o pensamento mais fluído de crianças sem deficiência (1969).

A pesquisa de Schipper e Vestena (2016), investigou 28 alunos com Deficiência Intelectual moderada, com idades entre 10 a 14 anos. Os resultados indicaram que 15 alunos estavam em um período pré-operatório inicial, 12 no período pré-operatório e apenas um no período operatório, não sendo evidenciada correlação entre a progressão operacional e o avanço maturacional. Observou-se, ainda, a ausência de reversibilidade, expressa pela permanência na percepção final do fenômeno, o que caracteriza um egocentrismo: para essas crianças, todos pensam como elas, dispensando a comparação e a constatação do pensamento.

As autoras concluem que a criança com Deficiência Intelectual moderada “opera seu raciocínio de forma pré-lógica, alimentada pelos esquemas da intuição” (Schipper; Vestena, 2016, p. 86). Para que esses comportamentos cognitivos sejam superados, é necessário que o ambiente escolar promova estimulações constantes, possibilitando a associação de novos conhecimentos a outros já adquiridos em níveis mais complexos. Esse processo deve ocorrer por meio de acomodações mediadas pelos estímulos do meio, sempre respeitando o ritmo mais lento de aprendizagem característico dos alunos com Deficiência Intelectual.

²³ Termo empregado pela autora.

A pesquisa de Nikolic, Radoman e Dimoski (2020) apresentou o Método de Desenvolvimento Integral, fundamentado em diversas teorias contemporâneas, entre elas a de Jean Piaget. No estudo, os autores investigaram um grupo de 25 crianças surdas em um *workshop* cognitivo, no qual aplicaram a técnica de estimulação não verbal do desenvolvimento cognitivo – uma das técnicas de análise do Método Integral do Desenvolvimento –, juntamente com o teste de capacidades cognitivas de Piaget, composto por seis subtestes.

Crianças surdas podem apresentar atraso na fase pré-operatória e nas operações concretas, especialmente no que se refere à conservação. No entanto, o desenvolvimento cognitivo não depende exclusivamente da linguagem, de modo que as estimulações não verbais podem constituir um importante recurso para favorecer esse processo (Furth, 1966). Nesse contexto, o *workshop* cognitivo proposto por Nikolic, Radoman e Dimoski (2020) buscou avaliar uma abordagem sistemática de técnicas não verbais para promover avanços no desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. Os resultados encontrados pelos pesquisadores indicam que essa abordagem contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo desses alunos, evidenciado pelas Atividades Operatórias Piagetianas aplicadas nos momentos pré e pós *wokshop*. A relevância desse avanço é destacada por Nikolic, Radoman e Dimoski (2020) ao relacioná-lo ao maior rendimento escolar dos estudantes, sobretudo em matemática.

Macesic-Petrovic, Vucinic e Eskirovic (2010) investigaram as estruturas cognitivas de 71 crianças com deficiência visual, com foco no desenvolvimento das operações lógicas elementares. Essas estruturas foram avaliadas por meio de operações elementares de classificação, seriação e correspondência e conservação de massa. Os resultados indicaram uma heterogeneidade significativa na formação dessas operações lógicas elementares entre os participantes do estudo.

As atividades de classificação demonstraram que, quando não há um desenvolvimento adequado da percepção visual e tátil, bem como da capacidade de diferenciação, o funcionamento cognitivo não se apresenta de forma harmoniosa. Nas atividades de seriação, observou-se que uma parcela significativa das crianças investigadas não dominava essa operação, sendo que o desenvolvimento visual e tátil-cinestésico mostrou-se fundamental para o avanço dessas funções. Na avaliação das operações de correspondência, grande parte das crianças investigadas alcançou um nível operacional, em decorrência dos limites derivados de suas experiências. Já

nas operações de conservação de massa, os resultados apontaram que o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado às dificuldades do funcionamento visual das crianças — incluindo aquelas com deficiência visual grave, cegueira total ou baixa visão) (Macesic-Petrovic; Vucinic; Eskirovic, 2010).

Macesic-Petrovic, Vucinic e Eskirovic (2010) apontam duas possibilidades principais para as evidências observadas. A primeira está relacionada a atrasos remanescentes do período sensório motor, a segunda refere-se ao fato de que as experiências de crianças cegas durante o período operacional são restritas, o que dificulta o desenvolvimento do pensamento operacional. Além disso, a ausência de estímulos adequados na idade escolar também se configura como um fator que contribui para a redução da aquisição de habilidades de conservação.

Embora Tosolini *et al.* (2025) não tenham realizado uma pesquisa empírica, sua revisão sistemática contribuiu de forma significativa para a compreensão do cenário de aproximação entre a teoria piagetiana e a educação especial. Os autores analisaram 13 publicações sobre sujeitos com surdocegueira sob a perspectiva piagetiana, das quais apenas três mencionaram explicitamente essa teoria. As pesquisas revisadas descreveram habilidades cognitivas vinculadas aos estádios sensório-motor, pré-operatório e operatório concreto, não havendo registro de investigações que abordassem o estádio operatório formal.

Os autores observaram que, no estádio sensório motor, os resultados evidenciaram principalmente a compreensão de causa e efeito, o conhecimento de meios e fins e a noção de permanência do objeto. Já no estádio pré-operatório, identificou-se um atraso dos sujeitos com surdocegueira no desenvolvimento da comunicação simbólica, incluindo a ausência de transição para essa fase. Em relação ao estádio operatório concreto, nenhuma habilidade específica foi claramente descrita nas publicações analisadas.

Tosolini *et al.* (2025) também ressaltaram a importância da participação dos cuidadores no desenvolvimento cognitivo de sujeitos com surdocegueira, destacando a necessidade de oferecer apoio e experiências compartilhadas para favorecer o avanço das habilidades cognitivas. Os instrumentos utilizados nas investigações foram variados, incluindo questionários, estratégias guiadas pela criança, escala de memória operacional tátil e, em uma das publicações, instrumentos fundamentados em princípios piagetianos.

A escassez de investigações sobre os estádios operatório concreto e formal pode indicar que as crianças com surdocegueira raramente alcançam essas etapas do desenvolvimento. Diferentes fatores podem contribuir para essa constatação, como a necessidade de estimulações específicas mais intensas relacionadas ao ambiente, a fim de favorecer o avanço cognitivo, bem como a ausência de instrumentos adaptados e adequados para a avaliação dessas habilidades (Tosolini *et al.*, 2025).

A pesquisa de Furlan (2019) apresenta uma abordagem piagetiana voltada para crianças com altas habilidades/superdotação (AH/SD). O autor investigou três crianças diagnosticadas com AH/SD, matriculadas em uma escola municipal pública de Foz do Iguaçu, Paraná – Brasil. Para a análise, aplicou três baterias de Atividades Operatórias Piagetianas: Provas de Conservação (quantidade de líquido; pequenos conjuntos discretos de elementos; superfície; massa/matéria; comprimento; peso e volume), provas de classificação (mudança de critério ou dicotomia; classe-inclusão; classificação multiplicativa) e prova de Seriação (seriação de palitos ou complexa; e transitividade).

Os resultados de Furlan (2019) indicaram que dois dos três alunos investigados apresentaram um estado de transição entre a não conservação e a conservação das noções de peso e volume, constituindo um achado relevante por evidenciar que os sujeitos estavam dentro do esperado, de acordo com a teoria piagetiana, para a faixa etária investigada (oito a nove anos). Esse resultado contribui para desconstruir a concepção comum de que crianças com AH/SD apresentam, necessariamente, um desenvolvimento cognitivo acelerado. Tal constatação reforça a ideia de que essa característica pode ocorrer com frequência nesse grupo, mas não constitui um traço universal. Nas demais provas de conservação, bem como nas provas lógicas (classificação e seriação), os três sujeitos apresentaram estruturas cognitivas satisfatoriamente desenvolvidas.

Destaca-se que indivíduos com AH/SD tendem a superar o egocentrismo antes que seus pares. Embora essa ocorrência não constitua uma regra para esse público, trata-se de uma constatação relevante, uma vez que a percepção antecipada da realidade não representa, necessariamente, um aspecto positivo. Ao contrário, pode configurar-se como um processo de enfrentamento complexo para a criança, demandando acompanhamento pedagógico e psicológico mais cuidadoso (Furlan, 2019).

A pesquisa de Becker e Marques (2013) apresenta uma discussão teórica sobre a aproximação entre a Epistemologia Genética e as crianças superdotadas. Ao se analisar esse grupo de indivíduos sob uma perspectiva piagetiana, é possível avançar na sua compreensão não apenas como detentoras de um alto QI, mas como sujeitos com uma capacidade adaptativa bem estruturada, o que proporciona um ritmo acelerado de seus pensamentos. Sob a ótica construtivista, uma criança que erra questões mais fáceis de uma prova e acerta as mais difíceis pode fazê-lo em função de as primeiras evocarem estruturas cognitivas que já dominadas, recebendo, portanto, menos atenção. Diferentemente, as questões mais complexas são percebidas como desafiadoras, instigantes e provocativas, demandando maior mobilização cognitiva (Becker; Marques, 2013).

Segundo a teoria piagetiana, a superdotação está relacionada às estruturas construídas pelos sujeitos em sua relação com o mundo. Quanto maior o número de esquemas elaborados, maiores as possibilidades de realizar novas coordenações de ações e, conseqüentemente, de alcançar abstrações reflexionantes. Nesse sentido, “quanto mais estruturas construir, mais possibilidades de estabelecer coordenações entre suas ações sobre os novos conteúdos, num processo que não tem fim nem começo absoluto” (Becker; Marques, 2013, p. 12).

Braga (2007) desenvolveu um estudo sobre a formação moral em um sujeito autista, no município de São José do Rio Preto, São Paulo – Brasil. Para caracterizar o desenvolvimento moral do investigado, a autora realizou entrevistas com a mãe, o padrasto e um irmão, além da professora e a diretora da escola frequentada pelo estudante. Também foram conduzidas duas entrevistas diretamente com o sujeito autista: uma de caráter investigativo e a outra voltada à aplicação de cinco dilemas morais.

Ao se analisar o repertório dos dilemas morais apresentados ao sujeito autista, observou-se dificuldade em perceber os sentimentos dos personagens quanto aos próprios, além de uma baixa capacidade de expressão articulada, coesa e fluente — características pouco frequentes nesta população. O contexto evidenciado na pesquisa de Braga (2007) revelou que o sujeito investigado permaneceu em um estágio de heteronomia moral, marcado pelo constante monitoramento escolar (sem intervenções sistemáticas voltadas ao seu desenvolvimento moral) e pela supervisão familiar, na qual ocupava uma posição infantilizada. Assim, sua condição de agir segundo as regras estava vinculada à presença de uma supervisão constante.

Ao comparar os estudos revisados, observa-se que as investigações de Schipper e Vestena (2016), Nikolic, Radoman e Dimoski (2020), e Macesic-Petrovic, Vucinic e Eskirovic (2010) enfatizam como estímulos adequados, metodologias adaptadas e mediações sensoriais ou não verbais podem favorecer o avanço das estruturas cognitivas de crianças com diferentes deficiências — seja intelectual, auditiva ou visual. Em tais pesquisas, a teoria piagetiana aparece como um referencial que orienta a compreensão do ritmo mais lento, da necessidade de estimulação contínua ou da adaptação de instrumentos para viabilizar a progressão nos estágios do desenvolvimento.

Por outro lado, o estudo de Braga (2007) se destaca por situar o autismo em uma dimensão distinta: não apenas ligada às operações cognitivas, mas profundamente atravessada por aspectos morais e sociais. O sujeito investigado apresenta manutenção da heteronomia moral, com forte dependência de monitoramento externo e dificuldade em perceber os sentimentos próprios e alheios. Essa característica contrasta com os demais estudos, nos quais, mesmo diante de deficiências, o avanço cognitivo podia ser potencializado por intervenções escolares e estímulos ambientais.

Nesse sentido, o autismo aparece de forma singular na articulação com a teoria piagetiana: se em outras deficiências o foco recai sobre o ritmo de progressão ou sobre barreiras sensoriais, no autismo os limites estão mais relacionados à intersubjetividade, à compreensão de regras sociais e à formação moral. Isso sugere que a aplicação da epistemologia genética ao TEA demanda não apenas adaptações metodológicas para estimular operações cognitivas, mas também estratégias intencionais voltadas à socialização, ao desenvolvimento da empatia e à autonomia moral. Portanto, a contribuição de Braga (2007) amplia o escopo da teoria piagetiana ao evidenciar que, no caso do autismo, a dimensão cognitiva não pode ser dissociada das condições afetivo-sociais, constituindo um campo de investigação ainda pouco explorado e de grande relevância para a Educação Especial.

Os resultados apresentados nessas pesquisas evidenciam a relevância dos estímulos no processo de desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência, especialmente no contexto escolar, entendido por Piaget como um dos principais espaços de oferta dessas experiências. Nessa perspectiva, infere-se que a necessidade desses estímulos também se estende ao público investigado na presente tese. Assim, evidencia-se a abrangência da teoria piagetiana na compreensão das

especificidades do desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência, contribuindo para o avanço na interpretação de como essas estruturas se formam, se manifestam e, sobretudo, de que maneira podem progredir entre os diferentes estágios.

6.2.2 Análise das Atividades Operatórias Piagetianas

A seguir, serão analisadas e discutidas as três AOP aplicadas aos sujeitos entrevistados. Optou-se por organizar esta etapa a partir das próprias AOP, de modo a facilitar a compreensão do leitor.

AOP de Conservação do Volume

As noções de conservação de substância, peso e volume desenvolvem-se no sujeito no estágio das operações concretas. Cada uma dessas noções segue linhas de evolução distintas, o que possibilita sua identificação de forma individualizada. Assim, esta AOP tem como objetivo verificar se os sujeitos investigados utilizam estruturas operacionais concretas para sua resolução.

O estágio das operações concretas organiza-se em dois períodos principais (7-8 aos 9-10 anos), cada um deles promovendo avanços significativos para o desenvolvimento dos sujeitos. No primeiro período, o processo de fechamento do sistema — caracterizado pela aquisição das propriedades de conservação — representa um marco no desenvolvimento das estruturas cognitivas (Piaget, 2012). Esse fechamento do sistema constitui um passo necessário para a construção do conhecimento.

Desse modo, o progressivo fechamento do "sistema aberto", graças à conquista de um meio que cada vez se torna mais extenso porque nunca inteiramente abarcado, implica, por isso mesmo, construção contínua e permanente. Desde que a relação sujeito-objeto é de trocas, e não simples submissão, o alargamento do "meio cognitivo" é incessante e indefinido, o que torna necessário o recurso a certos mecanismos reguladores pertencentes ao sistema cognitivo do sujeito, para que este possa precaver-se contra o erro, no ato do conhecimento. O caráter geral das regulações é, assim, o de um controle retroativo, destinado a corrigir e moderar o erro. Ao mesmo tempo, o mecanismo regulador, atuando também sobre o processo em curso, e não mais apenas sobre o resultado desse processo, admite uma dimensão antecipadora (controle proativo) que orienta, igualmente, para a correção ou compensação das direções errôneas (Chakur, 1983, p. 53)).

Este avanço dá origem às operações infralógicas, que dizem respeito a invariantes físicos, como quantidade de matéria, peso e volume (Borba, 1995). Essas operações caracterizam o segundo período das operações concretas, manifestando-se de forma generalista, já que seu domínio pleno ocorre apenas no estágio seguinte (Goulart, 2008; Piaget, 2012). Segundo Goulart (2008, p. 66), as operações infralógicas “são formadoras da noção de objeto como tal, por oposição ao conjunto de objetos”. Em outras palavras, possibilitam a construção mental da conservação física, denominada invariante, em contraste com o conjunto total, que pode variar.

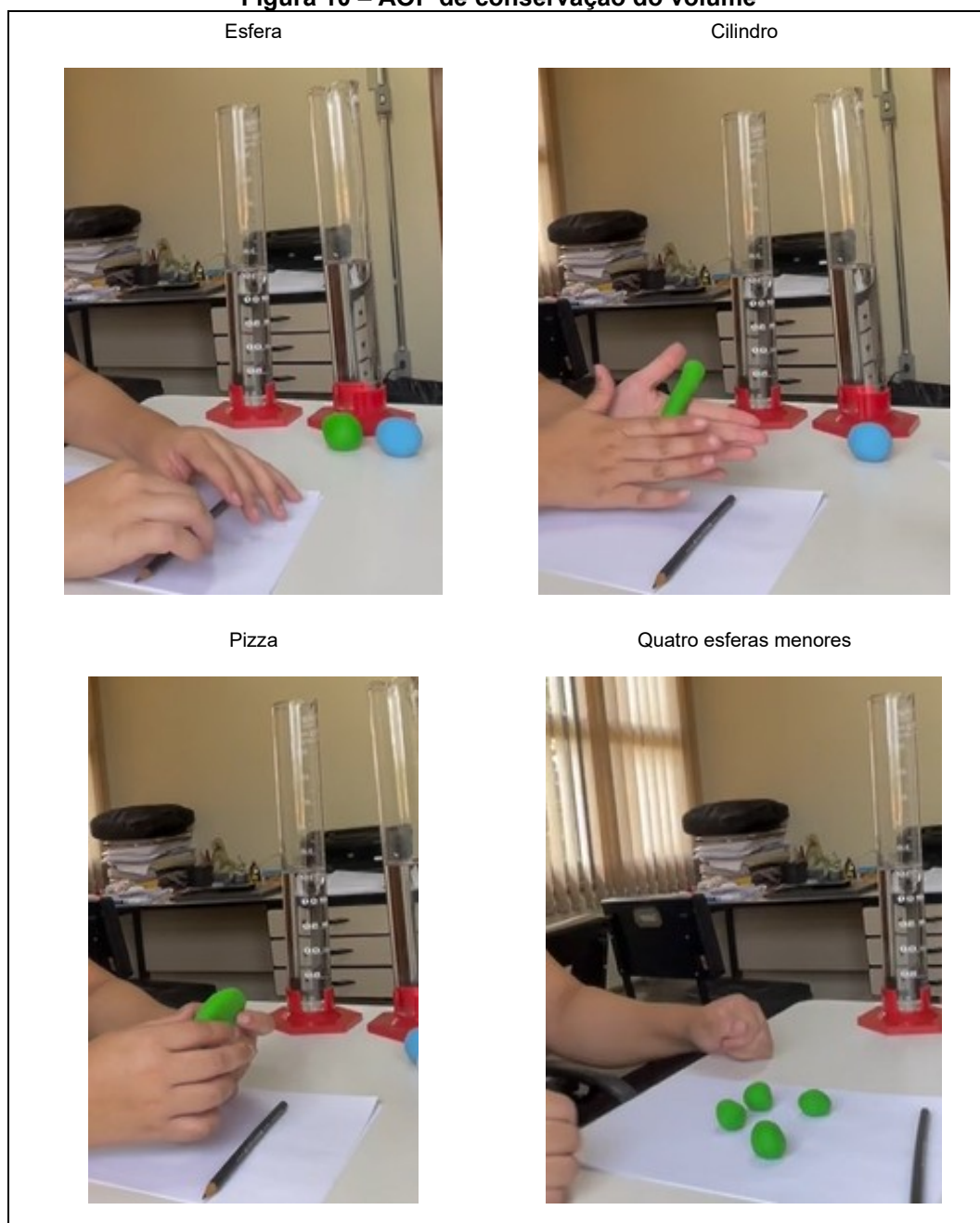
Nesta AOP, a estruturação ocorre a partir da abstração da conservação física da substância e do peso da esfera de modelar, e, conseqüentemente, da conservação do volume em função das preservações anteriores. Assim, ao construir a imagem mental dessa preservação, em oposição ao conjunto de variações de formato realizadas, o sujeito executa a AOP com base na conservação do volume.

Uma transformação operatória não modifica tudo ao mesmo tempo; pode mudar-se a forma de um objeto e não modificar-se seu volume ou quantidade de massa. Há sempre um invariante e é esse invariante do sistema de transformações que Piaget denominou noção ou esquema de conservação (Goulart, 2008, p. 68).

Outro aspecto relevante para a compreensão dos esquemas de conservação, é que estes apenas se tornam efetivos quando as estruturas lógico-matemáticas — como classes, relações e número — já estão presentes. No que se refere ao esquema de conservação do volume, Goulart (2008, p. 70) destaca que,

É a última forma de conservação física a se instalar; só sendo adquirida por volta de 10-11 anos. Segundo Piaget, a aquisição desta operação infralógica é contemporânea das operações formais, já que requer a contribuição da noção de proporcionalidade, operação lógico-matemática própria deste nível de desenvolvimento.

Com o objetivo de investigar as estruturas descritas, a AOP de conservação do volume é composta por dois recipientes contendo a mesma quantidade de água e duas esferas de massa de modelar de mesmo tamanho e peso. Uma das esferas passa por três transformações (esfera → cilindro → disco/pizza → quatro esferas menores), conforme ilustrado na Imagem 10.

Figura 10 – AOP de conservação do volume

Fonte: Acervo do autor (2024).

Ao se avaliar os critérios de análise propostos por Fermiano (2000), observa-se que nenhum dos três entrevistados encontra-se no Nível I (estádio pré-operatório), em que não ocorre nenhuma das três conservações (substância, peso e volume). Da mesma forma, não foram identificados sujeitos no Nível IIA (início do estágio operatório concreto), caracterizado pela conservação da substância, mas não do peso e do volume. Também não houve participantes situados no Nível IIB (estádio operatório concreto), em que se conserva o peso, porém o volume é variável conforme

o formato e a posição do objeto, e, quando este se mantém constante, a justificativa se baseia no peso da esfera.

No Nível IIIA (início do estágio operatório formal), observou-se a presença de apenas um sujeito: o Aluno 2. Antes de avançar para a análise dos motivos que levaram esse estudante a se situar nesse nível, é importante contextualizar as condições em que a entrevista foi realizada. No dia da aplicação, o Aluno 2 apresentava sinais de desregulação emocional, perceptíveis desde o primeiro momento do encontro. Essa situação dificultou seu acesso para responder aos questionamentos relacionados às AOP aplicadas, embora tenha se atenuado progressivamente ao longo da realização das atividades.

O motivo de sua desregulação emocional foi relatado ao final da entrevista, estando relacionada a questões acadêmicas e não à pesquisa ou ao processo da entrevista. Ao longo do encontro, o entrevistador deixou o entrevistado à vontade para suspender ou remarcar a atividade, entretanto em nenhum momento o Aluno 2 considerou essa alternativa necessária.

Essa situação mereceu especial atenção do entrevistador, pois, como destaca Piaget, “o grau ótimo de socialização se dá quando tal troca atinge o equilíbrio” (La Taille, 2016, p. 12). Em outras palavras, ao se considerar o sujeito como um ser social, é necessário que a troca intelectual entre dois indivíduos se estabeleça de forma equilibrada. Esse equilíbrio ocorre quando há um sistema comum de signos e significações, a preservação de proposições válidas e a reciprocidade de pensamentos (Piaget, 1973). Assim, o equilíbrio na troca intelectual constitui um fator determinante para acessar as estruturas cognitivas mobilizadas pelo Aluno 2 na resolução da AOP proposta.

Inicialmente, o processo de acesso às estruturas cognitivas do Aluno 2 encontrava-se bloqueado em função da sua desregulação emocional, como se observa no trecho a seguir. Ressalta-se que, para a apresentação das AOP, adotou-se como padrão o uso de negrito para as falas do entrevistador e texto sem negrito para as falas dos entrevistados, a fim de facilitar a leitura.

Entrevistador: O que você acha que vai acontecer se a gente inserir a esfera A na proveta A? O que você acha que vai acontecer?

Aluno 2: Hum!

Entrevistador: Ele afunda ... boia?

Aluno 2: ((pensativo)) ... Hum (não sei) ... Ele afunda?

Entrevistador: Afunda? É uma hipótese. E vamos supor que essa massa, essa esfera de massa modelar, ela afunde. O volume d'água do recipiente, o que que acontece com a água em específico? Será que aumenta, diminui, fica igual?

Aluno 2: ((pensativo))

Entrevistador: Tente imaginar a situação pra vê pra que caminho que você acha que vai seguir Pode testar a parte ... Testar fisicamente, se você quiser. Da pra gente inserir a esfera ... se for te ajudar a desenvolver a tua linha de pensamento sobre ... o que que você acha? Quer tenta?

Aluno 2: Hum?

Optou-se por conduzir o processo de experimentação, provocando, conseqüentemente, um desequilíbrio no Aluno 2, com o intuito de possibilitar a abertura necessária para compreender as estruturas por ele mobilizadas no desenvolvimento da AOP. Essa estratégia mostrou-se assertiva, uma vez que o Aluno 2 passou a construir um diálogo com o entrevistador, evidenciando que foi possível atingir um equilíbrio de troca intelectual.

O processo de bloqueio evidenciado na entrevista com o Aluno 2 pode ser explicado pela dificuldade que pessoas autistas apresentam em gerir e responder a experiências de forma socialmente aceitável ou adaptativa (Restoy *et al.*, 2024). Nesse caso, fica evidente que não ocorreu um processo adaptativo diante da situação vivenciada, o que resultou em um profundo sentimento de frustração, prolongado ao longo do tempo e potencializado pelos traços de rigidez cognitiva dessa população (Breiner *et al.*, 2025).

A partir do diálogo construído, foi possível identificar que, para o Aluno 2, o volume deslocado de água permanece constante para a transformação em disco/pizza e em quatro esferas menores. Contudo, ao realizar a transformação do cilindro, sua resposta indica a não conservação do volume deslocado, atribuída principalmente à “quantidade de massa que tem em determinado lugar” (Aluno 2). Um trecho desse diálogo é descrito a seguir.

Entrevistador: ((auxiliando a inserir a esfera na proveta com água)). Tá, se a gente olhar aqui os dois volumes de água, o que aconteceu com ele? Com o volume de água da esfera que a gente inseriu? Aumentou ... diminuiu ... ?

Aluno 2: Aumentou!

Entrevistador: Aumentou? Por que que você acha que essa água aumentou?

Aluno 2: Hum ... ((pensativo, tom de dúvida)).

Entrevistador: Tem alguma ideia, alguma hipótese do que pode ter acontecido? Por que que ele deslocou essa água?

Aluno 2: Hum ((não verbalizou nenhuma resposta)).

Entrevistador: Pra te ajudar, vamos pensar numa segunda hipótese. Eu vô pedi pra você fazer um cilindro com essa esfera. Você pode fazer para mim? Um cilindro, como se fosse um rolinho.

Aluno 2: ((realizando a alteração))

Entrevistador: Se a gente colocar, agora você alterou, né? A gente passou de uma esfera para esse cilindro, para esse rolinho. Se eu colocar aqui, o que você acha que acontece com a água? A gente já viu que afunda, né? É o mesmo material, né? Se eu inserir nesse recipiente, o que você acha que vai acontecer com o volume de água? Ele sobe, ele diminui, ele fica igual? Pensando no que você já fez aqui O que você pode me dizer sobre?

Aluno 2: Sobel!

Entrevistador: Vai subir? Mais ou menos? Ou igual?

Aluno 2: Menos.

Entrevistador: Menos? Por quê?

Aluno 2: Hum.

Entrevistador: Tem a ver com o formato que você alterou?

Aluno 2: Uhum.

Entrevistador: Então, se eu alterar o formato, altera a maneira como ele vai deslocar a água?

Aluno 2: Hum. Acho que sim.

[...]

Entrevistador: Ah, por que que dá essa diferença entre o cilindro e essa?

Aluno 2: Hum! Porque o cilindro é outro formato.

Entrevistador: O cilindro é outro formato. E daí, você me falou que o cilindro deslocaria menos, né? Então, se eu pensar, vai ser essa esfera bastante, o cilindro menos, e esse ((pizza)) aí vai ser igual à esfera.

Aluno 2: Sim.

[...]

Entrevistador: E por que só o cilindro, que é aquele rolinho compridinho que deslocou menos água?

Aluno 2: Que ele tem um formato diferenciado, porque a massa é diferente.

Entrevistador: A massa é diferente?

Aluno 2: Não o material ... mas o ...

Entrevistador: Formato?

Aluno 2: É, o formato! A quantidade de massa que tem em determinado lugar.

A adoção da conservação do volume apenas em determinadas situações caracteriza o início do domínio das operações infralógicas, que emergem no segundo subestágio das operações concretas e atingem pleno desenvolvimento apenas no estágio subsequente (Goulart, 2008; Piaget, 2010). Esse achado, observado no Aluno 2, sugere que, embora ele se situe em um nível que indica o início do estágio das operações formais, pode manifestar, como assinala Piaget (2002), uma falsa impressão de regressão, a qual, na realidade, reflete a preparação de suas estruturas cognitivas para a entrada no próximo estágio.

O último nível de análise desta AOP é o Nível IIIB (estágio operatório formal), no qual o sujeito reconhece a conservação do volume em todas as situações e apresenta justificativas lógicas para as suas respostas. Nesse nível encontram-se o Aluno 1 e a Aluna.

Ao se analisar os relatos do Aluno 1, observa-se que seu comportamento inicial foi semelhante ao de um dos sujeitos investigados na pesquisa de mestrado do autor desta tese (Marcondes, 2020). Em ambos os casos, adotou-se uma perspectiva de resolução única para todas as alterações, fundamentada na ideia da presença de gás oxigênio no interior da esfera, o que levaria ao efeito de flutuação.

Entrevistador: Se eu pegar, vamos nomear essa proveta, como proveta A, o recipiente A e o recipiente B. Esfera A e esfera B. Se eu pegar essa esfera A e inserir no recipiente, o que você acha que vai acontecer?

Aluno 1: Vai boiar! ((sujeito entrevistado foi enfático na afirmação, sem analisar os materiais novamente)).

Entrevistador: Vai boiar? Por quê?

Aluno 1: Não sei, talvez por causa do oxigênio dentro. Na verdade, eu não entendo muito disso.

Essa lógica foi adotada para todas as alterações realizadas. Portanto, foi necessário estruturar um momento em que o entrevistador provocasse um desequilíbrio no Aluno 1, assim como realizado na pesquisa de mestrado (Marcondes, 2020), terá fim de acessar as estruturas cognitivas de interesse. Esse momento ocorreu na parte prática desta AOP: “Aluno 1: (Pode colocar) assim? **Entrevistador: Pode colocar assim. Aham!** Aluno 1: Ah:: ((tom de surpresa, indicando um desequilíbrio no sujeito, pela sua reação observada))”.

Após o momento de desequilíbrio, observou-se que o sujeito passou a elaborar sua análise de forma mais coerente, reconhecendo e conservando o volume em todas as transformações,

Aluno 1: Eu acho que se pegar esse aqui e colocar aqui, esse aqui e coloca aqui, vai deslocar a mesma quantidade ((indicando que se colocar as 4 esferas restantes na proveta A e a esfera que não sofreu alteração, na proveta B, elas irão deslocar o mesmo volume, indicando a conservação do volume mesmo com alteração de formato)).

Entrevistador: A mesma? Por quê?

Aluno 1: Por causa do volume é igual.

Entrevistador: Ah tá, então o volume ele varia ou não conforme o formato?

Aluno 1: Ele varia conforme a quantidade de matéria que tem.

Entrevistador: Então se você não tirar nada de matéria daqui ele desloca a mesma quantidade de volume?

Aluno 1: Esse aqui desloca a mesma (coisa que ali).

Entrevistador: Ah tá, agora entendi, agora ficou claro. Então mesmo eu particionando ela, por exemplo, aqui a gente fez 5 né? Se eu fizer 10 bolinhas pequenas e colocar as 10 aqui, vai deslocar o mesmo volume do que essa?

Aluno 1: Sim, por causa que é igual ao volume total.

Entrevistador: Ah, o volume total é igual. Então eu não vario o volume total, mesmo mudando o formato?

Aluno 1: É, não varia.

Entrevistador: Não?

Aluno 1: Porque tem a mesma quantidade de matéria.

Entrevistador: Muito bem. E se em vez de colocar as quatro, as cinco, eu colocar só quatro? Eu vou tirar essa aqui.

Aluno 1: Essa aqui vai deslocar menos que essa aqui.

Entrevistador: Por quê?

Aluno 1: Porque está faltando essa aqui.

A Aluna 4 apresentou situação semelhante na resolução, indicando que a conservação do volume decorre da manutenção da quantidade de matéria: “Por causa da massa. Ela continua a mesma massa, não mudou. O volume da água não mudou”. A diferença em relação ao Aluno 1 é que, no caso dela não foi necessário provocar um momento de desequilíbrio para que conseguisse estruturar a AOP, evidenciando maior estabilidade na mobilização das operações cognitivas.

Ao apresentarem as operações infralógicas consolidadas para a resolução desta AOP, infere-se que os sujeitos mobilizam estruturas próprias do estágio operatório formal (Goulart, 2008; Piaget, 2012).

AOP de Operações Combinatórias

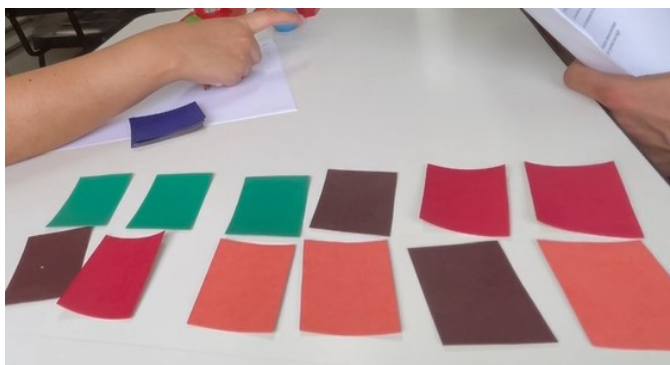
Esta AOP tem como objetivo investigar as estruturas evocadas pelos sujeitos que são características do estágio operatório formal. Atividade inicia-se com a combinação de fichas coloridas e, em seguida, avança para combinações de caráter hipotético. A aplicação da AOP está representada na Imagem 11, a seguir.

Figura 11 – Aplicação da AOP de Operações Combinatórias

Antes do início das combinações



Durante as combinações



Fonte: Acervo pessoal (2024).

As combinações propostas nesta AOP envolveram até cinco cores, utilizando fichas, além de quatro solicitações hipotéticas, realizadas sem o uso de material concreto. A estrutura detalhada dessas combinações pode ser observada na Tabela 1.

Tabela 1 – Combinações solicitadas para a AOP de Operações Combinatórias

Solicitação	Nº de cores	Nº de pares possíveis	Nº de fichas necessárias
Concreto	3	3	6
Concreto	4	6	12
Concreto	5	10	20
Abstrato	6	15	30
Abstrato	7	21	42
Abstrato	100	4.950	9.900
Abstrato	150	11.175	22.350

Fonte: Autoria própria (2025).

O estágio das operações formais inicia aproximadamente com 11-12 anos de idade, quando entra em ação uma nova estrutura cognitiva denominada Grupo I.N.R.C., responsável por possibilitar as operações hipotético-dedutivas (Piaget, 2012). Esse novo grupo de operações permite ao sujeito trabalhar com situações hipotéticas, superando o plano do concreto e real e avançando para contextos abstratos. A hipótese, nesse nível, consiste em operações intraproporcionais, que ocorrem quando o sujeito é capaz de atuar sobre as relações estabelecidas dentro de uma mesma proporção. Por exemplo, $\frac{2}{4} = \frac{1}{2}$, em que a equivalência permanece a mesma, ainda que os valores sejam diferentes (Piaget, 2012). Como exemplifica Goulart (2008, p. 81)

[...] o adolescente, ao tomar em consideração um problema, é capaz de prever todas as relações que poderiam ser válidas e logo procura determinar, por experimentação e análise, qual dessas relações possíveis tem validade real. Em lugar de limitar-se a organizar o que lhe chega através dos sentidos, o adolescente tem a capacidade potencial de imaginar o que poderia estar ali, que já sua capacidade de entendimento ultrapassa o imediato.

Essas operações configuram-se como operações sobre operações, também chamadas de operações de segunda potência. Recebem essa denominação porque “[...] as operações formais são, na realidade, ações mentais realizadas sobre o resultado de operações concretas, isto é, dependem do desenvolvimento próprio do período anterior para se manifestarem” (Goulart, 2008, p. 82). As operações de segunda potência permitem ao sujeito realizar deduções mais complexas, envolvendo proporção, distributividade e coordenações de sistemas referenciais (Piaget, 2012).

A união dos traços que compõem o pensamento formal é responsável por sustenta-lo como um instrumento robusto para o raciocínio científico. Entre esses traços, esta AOP investiga a combinatória – uma estrutura lógica. A combinatória possibilita a articulação de diferentes objetos, fatores, ideias ou proposições, permitindo ao sujeito raciocinar a partir das realidades dadas e de todas as combinações possíveis. Com destaca Goulart (2008, p. 84), “a combinatória consiste em prolongamento e generalização das operações concretas, e constitui uma classificação das classificações”.

Dentre os critérios utilizados para análise desta AOP (Fermiano, 2000), observou-se que nenhum sujeito se encontrava no Nível I (combinações incompletas, realizadas por tentativa), no Nível IIA (realização de todas as combinações, porém de forma empírica, por tentativa e erro), ou no Nível IIB (dificuldade em compreender a ideia de combinação, restringindo-se à justaposição de pares, sem elaborar uma associação multiplicativa).

O Nível de Transição do IIB para IIIA foi representado pelo Aluno 2. Conforme descrito na AOP anterior, esse estudante apresentou uma desregulação emocional no dia da entrevista. Embora, nessa atividade, o diálogo já estivesse mais equilibrado em comparação à AOP anterior, ainda se observaram impactos no acesso às suas estruturas cognitivas. Assim, considerando o contexto vivenciado naquele momento, o Aluno 2 foi enquadrado nesse nível. Contudo, recomenda-se a realização de investigações adicionais para identificar com maior precisão as estruturas por ele mobilizadas.

Esse nível é,

caracterizado por interseções inacabadas que levam ao limiar do estágio III. [...] o caráter deste estágio é procurar um sistema de associações ao invés de contentar-se com pares isolados, mas falha em descobrir um sistema completo, a razão desse fracasso é que a criança oscila entre a justaposição (AB, CD...ou AB, BC, CD...) e a simetria (Aγ ...Fγ) por falta de sintetiza-las em um método de interseções dirigidas, tal que cada termo se associe sucessivamente a todos os seguintes (AB, AC, AD, e BC, BD..., etc) (Piaget, 1951, 240).

O Aluno 2 alcança o limite do Nível IIB, mas ainda não apresenta ainda as estruturas consolidadas que caracterizam o Nível IIIA, evidenciando um processo de transição entre níveis. Durante a atividade, o estudante busca um sistema de

associações – ainda que com o apoio das fichas –, porém não consegue identificar o sistema completo, possivelmente em decorrência do contexto vivenciado no momento da entrevista. Essa limitação torna-se particularmente evidente quando lhe é solicitado prever o resultado para seis cores, situação descrita no trecho a seguir.

Entrevistador: E agora a gente aumentou para quatro cores. ((anotou os valores de combinações e quantidade de cartas, porém não verbalizou os resultados)). A última combinação ... Mais uma cor, são cinco agora ... Chegamos a quantos pares e quantas cores? Quantos pares e quantas cartas?

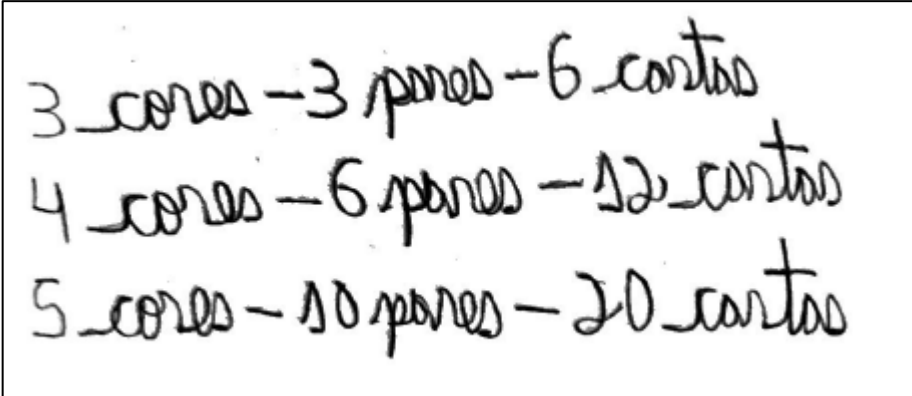
Aluno 2: Hum! ((anotou os valores no rascunho)).

Entrevistador: 10 e 20. Como que você chegou nesses resultados aqui? Foi pela parte né ... a gente foi montando. E agora a gente subiu para 6 cores. Sem te dar as cartas físicas. Você consegue prever quantos pares daria e quantas cartas eu utilizaria? ... Vamos supor que eu aumente agora para 6. Você consegue pensar em alguma estratégia de previsão para número de pares e número de cartas ...

Aluno 2: Hum! ((indicativo de não com a cabeça)).

Durante o processo de execução com as fichas, as conclusões do Aluno 2 mostraram-se assertivas, como pode ser observado em suas anotações apresentadas na Imagem 12.

Figura 12 – Anotações para a AOP de Operações Combinatórias



3 cores - 3 pares - 6 cartas
 4 cores - 6 pares - 12 cartas
 5 cores - 10 pares - 20 cartas

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

As demais combinações não foram solicitadas, uma vez que o Aluno apresentou a negativa já para a previsão de seis cores. Diante desse contexto, o entrevistador considerou mais adequado prosseguir a investigação das estruturas evocadas na próxima AOP.

O Nível IIIA é caracterizado pelas operações de permutação, que podem ser desenvolvidos de diferentes formas pelos sujeitos, sendo indicativo de tentativas de

mudança de ordem (domínio das permutações). A Aluna 4 enquadra-se nesse nível, pois evidencia a “descoberta de um sistema não verdadeiro (realização de operações aritméticas que não dão o resultado correto), mas com combinações completas e sistemáticas” (Fermiano, 2000, p. 82).

A Aluna 4 apresenta um sistema correto para as combinações de três, quatro, cinco, seis e sete cores, desenvolvendo a seguinte sistemática:

Aluna 4: Tá! Deixa eu pensar ... ((analisando as fichas coloridas)). Deixa eu fazer o errado ((verbalizando comentários sobre as combinações possíveis para si mesma enquanto monta as combinações possíveis)) ... São seis e três combinações.

Entrevistador: Você quer escrever para não se perder?

Aluna 4: São seis e três combinações ...

Entrevistador: Como que você chegou no resultado?

Aluna 4: Formando os par.

Entrevistador: Formando os par?

Aluna 4: É! Porque, tipo assim, vermelho com vermelho. Aqui, não tem mais alternativa de outra coisa ((indicando as combinações possíveis com vermelho)). Se eu fosse fazer daí, tipo o que? Vermelho, coloco os vermelhos, daí eu colocaria os dois, porque eu uso dois, né? Porque só são dois. Então, daí seria dois também de marrom. Então, aí você faz por eliminatória depois. Então, você faz ... vermelho. Ah, não! Minto, não é isso não. Agora que eu esqueci. ((ao manusear as fichas percebe que seu raciocínio estava equivocado)). São ... são ... pera, uma, duas, duas, mais três, três, três com, esquece, não é isso não. São ... Três com mais três são seis. São seis e doze ...

Entrevistador: Doze o quê?

Aluna 4: Doze papelzinho ((referindo-se à quantidade de fichas)).

Entrevistador: Pra fazer quantas combinações?

Aluna 4: Seis.

Entrevistador: Mas aí não tá se repetindo?

Aluna 4: Não.

Entrevistador: Tá, então termina de monta daí ... pra me explicar.

Aluna 4: Eu não posso repeti?

Entrevistador: E, não posso repetir as cores.

Aluna 4: Ah, verdade. Então, tava certo. Não pode repetir as cores, né?

Entrevistador: Não pode repetir as cores.

Aluna 4: Tipo, laranja com laranja.

Entrevistador: Isso! Né, não pode repetir as CORES entre elas e nem alternada.

Aluna 4: Então, laranja com laranja não pode?

Entrevistador: Não.

Aluna 4: Ah, então estava certo. Eu pensei que podia. Então, tava certo. É, seis e três. Então, tá. O que eu fiz? Cheguei, então seria aqui assim. Mais um. Vou colocar de assim pra caber tudo. (Pra explicar) ((verbalizando para si, combinações possíveis para explicar)).

Ó. Aí, vermelho com vermelho. Aí aqui vermelho com vermelho. E aqui vermelho com vermelho.

Com vermelho não, com marrom. Você entendeu ((último comentário para si mesma)).

Ai aqui é laranja, então sobrou só esse. Daí o que que não pode ... Essa não pode. Isso eu fiz de cabeça. Só me confundi depois. Essa daqui não pode. Essa daqui também não pode. E essa daqui também não pode.

((montou todos os pares possíveis, e após foi eliminando as incorretas, começando por cores iguais, como vermelho + vermelho, após eliminou um dos pares repetidos, como laranja + vermelho e laranja + vermelho))

Entrevistador: São as cores repetidas iguais.

Aluna 4: É. Aí o que ... sobrou essa ...

E essas aqui são iguais? Não!

E essas aqui são iguais? Não!

E essas aqui são iguais? Então não pode! ...

E essas aqui? Pera, tá faltando. Tirei uma parte (que não podia). Essas aqui ... Essas aqui ó elas são iguais. Porém, essas aqui não são iguais. Essas ficariam três partes. Por isso que eu cheguei a essa conclusão.

Entrevistador: Agora sim. Então, quantas cartas que você usou?

Aluna 4: Seis, né!

Entrevistador: Seis.

Aluna 4: Uma, duas, seis, quatro, cinco, seis.

Entrevistador: E quantos pares?

Aluna 4: São três.

Cabe destacar, em sua sistemática de resolução, dois aspectos: primeiro a condição de realizar todas as combinações possíveis para depois eliminar as combinações que não se enquadram na regra estabelecida (pares iguais de cores diferentes e pares de uma única cor), o que contribui para a elaboração de seu sistema de resolução. O segundo aspecto refere-se ao processo de verbalização da estratégia em construção. Este último ponto também foi evidenciado na pesquisa de mestrado do autor desta tese (Marcondes, 2020) e indica uma tentativa de controlar uma ação ainda não plenamente dominada (Vergnaud, 1990).

Quando solicitada a realizar a combinação com quatro cores, adotou a seguinte sistemática: “Eu fui só acrescentando as cores que eu já tinha no verde que chegou”. Nesse momento, questionada sobre a possibilidade de uma generalização, não estabeleceu nenhuma. Já na inclusão da quinta cor com o uso de fichas, desenvolveu a seguinte resolução:

Eu só acrescentei, sem acrescentar ali ((referindo-se as fichas físicas)), mas eu só acrescentei as (cores) que poderiam fazer par com o azul, acrescentando o verde. (Onde 0 e 3), porque eram 3 cores dessa daqui. Aí, agora são quatro cores, então são quatro pares a mais. Quatro pares a mais e oito cartas a mais ((seu princípio de generalização)).

Ao incluir uma nova cor, a estudante identificou a possibilidade de gerar quatro novas combinações. Essas foram somadas às combinações anteriores, assim como a quantidade de fichas necessárias para representá-las (oito), que também foi somada às fichas anteriores. Dessa forma, chegou à conclusão: $6 + 4 = 10$ e $12 + 8 = 20$.

Para a situação com seis cores, quando foi solicitada a utilização de esquemas de previsibilidade, a Aluna 4 estruturou a seguinte estratégia:

Ah, quando chegou daqui pra cá, virou um 4, porque chegou o azul. Aí, você chegou, deu uma próxima cor. E essa cor, tipo assim, eu faço os par com azul das cores restantes. Então, se eu dei mais uma cor, o azul vai virar a cor restante. Ela virando a cor restante, então vai ser 5. Junto com a cor nova. Aí, são o quê? 5 pares, né? Então, o quê? Eu usei 5 da cor nova. E mais ... cinco das cores que eu já tinha. Aí, são dez a mais. Então, vinte mais dez são trinta. E daqui pra cá, se eu pego cinco pares, então dez mais cinco.

Para sete cores declarou:

Pra sete é o mesmo esquema. A gente tava em seis, né? De 6, eu vou o quê? ... Aqui, 7. Aqui virou 6, 6 mais 5 ... 6 mais 5... (pera que agora vou começar e precisar de calculadora). Minha cabeça buga ... seis, cinco, cinco. Pera, não, não é cinco não. É 15. Seis mais 15 ... 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 ... 21 ((contando nos dedos)). Aí, o quê? Aqui eu tenho seis mais seis são 12, 12 mais 30, 12 mais 30. Já foram seis, né? seis mais seis é 12 ... Então () mais 30 fica 42. Então, fica vinte ... 42 e 21 ((realizou a previsão por meio de cálculos)).

Quando solicitada a realizar a previsão para 100 cores, a Aluna 4 precisou organizar sua estratégia utilizando folhas de anotações, como demonstrado na Imagem 13, a seguir.

Figura 13 – Anotações para a AOP de Operações Combinatórias

③ $6 + 3$
 ④ $12 + 6$
 ⑤ $20 - 10$
 ⑥ $30 - 15$
 ⑦ $42 - 21$
 ⑧ $56 + 16$
 ⑨ $72 - 18$
 ⑩ $85 - 45$
 $765 - 405$
 $1507334.750 - 6.750$

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Ao organizar suas sistemáticas, a Aluna 4 percebeu que havia anotado de forma inversa, registrando primeiro a quantidade de fichas e depois o número de pares, como ilustrado na Imagem 13. Nesse momento, solicitou o auxílio da calculadora, recurso que como evidenciado nas entrevistas iniciais, se mostra necessário em seu processo de resolução.

Deixa eu fazer minhas contas de novo, então. Fazer certinho ... Para três cartas foram seis. (vezes) três. Para quatro cartas foram seis. Não, seis não. 12, 12 e seis. Aqui tá trocado. Por isso que eu tô coisando ((coisado = dúvida)). 12 e seis. Pra cinco, 12 e seis. Pra cinco, é, tá trocado mesmo aqui, ó. Pra cinco é vinte. E é uma menos, entendeu!

Falei que tava alguma coisa errada ((risos)). Aqui, ó, é 20 pra 10. Essa daqui é pra cinco. Essa daqui é pra seis. Não, essa daqui é pra sete. Essa daqui é pra seis. Seis. É 30 e 15. É um a menos. Então, se é um a menos, pera, deixa eu (terminar/fazer) um raciocínio aqui.

Tá certo. Então, pra sete é isso ... Pra sete é isso. Que é 30. Não, 20, 42 ... 42 ... 21 pra sete. Poquê daí era seis ... seis ((verbalizando alguns pensamentos sobre combinações)) reve pra oito ... Vai ser ... a mais tá ... pa

oito vai ser ((verbalizando alguns pensamentos sobre combinações)) ... Não tem calculadora, né?

Este momento de sistematização caracteriza a permanência da Aluna 4 neste nível, uma vez que descobre um sistema válido até o conjunto de sete cores, mas que não se sustenta quando aplicado a combinações de 100 ou 150 cores.

Aluna 4: Eu já tenho 1% do 100. Aí eu preciso vezes nove ... 45 vezes nove, quatrocentos e zero cinco ((indicando 405)). Vou fazer ainda a prova real. É::: vezes nove ((verbalizando os cálculos realizados)). Cinco vezes nove ... setecentos ... Agora eu vou fazer a prova real. A prova real seria o quê? ((verbalizando para si mesma)). Do meu próprio método. Aqui, 100, se chegando ao 100 eu vou ter ... Não ... Eu vou ter ... Gente, eu não sei, não dá pra fazer prova real, mas é isso daqui.

Entrevistador: Tá, qual que foi os valores? Quantas cartas vai, quantos pares terá?

Aluna 4: 765 e 405.

Entrevistador: Então 405 seria os pares?

Aluna 4: Aham!

Entrevistador: E 765 o número de cartas.

Aluna 4: É.

Entrevistador: Como que você chegou nesse resultado?

Aluna 4: Eu só multipliquei depois, quando cheguei a 10, porque se 1%, se 1% é isso daqui, o resto da porcentagem vai da esse. Daí vezes o resto.

Após explicar sua sistemática, a Aluna 4 percebeu um erro de cálculo e refez as contas, chegando ao resultado de 7.650 fichas necessárias. Quando solicitada a realizar a previsão para 150 cores, obteve os valores de 6.750 pares e 11.400 fichas, aplicando a mesma sistemática descrita anteriormente. Contudo, conforme evidenciado na Tabela 1, sua estratégia de resolução apresentou resultados equivocados, o que justifica sua permanência neste nível.

Observa-se que sua estrutura lógica, embora possibilite o desenvolvimento de um raciocínio, ainda não permite a combinação correta de todos os fatores envolvidos nesta AOP (Goulart, 2008). Em outras palavras, o sujeito compreende que as situações podem ocorrer em diferentes planos (concreto e abstrato) (Piaget, 2012), mas não apresenta domínio completo sobre esses patamares. Essa constatação permite inferir que a Aluna 4 está em um momento em que suas estruturas funcionam como um “terreno fértil” (Piaget, 2012) para continuidade do desenvolvimento, especialmente no que se refere à compreensão de conteúdos e conceitos mais complexos.

Essa inferência pode ser corroborada por sua fala na entrevista inicial, quando afirma: “eu acho que eu taria na minha idade certa, no meu cronograma mental certo. Eu acho que eu não tô, e eu não consigo me conectar com a minha idade” (AL4-10). As operações aqui descritas, quando plenamente desenvolvidas, permitem avanços em áreas como as ciências naturais e exatas, justamente aquelas em que a Aluna 4 relata enfrentar maiores dificuldades.

No Nível IIIB desta AOP encontra-se o Aluno 1, que apresentou “combinações completas e sistemáticas com descoberta do sistema” (Fermiano, 2000, p. 83). Sua primeira estratégia de resolução consistiu na utilização de fichas, a partir das quais iniciou a sistematização do processos, como evidenciado no trecho a seguir.

Aluno 1: Eu peguei assim: Esse com esse, esse com esse, esse com esse, esse com esse, esse com esse, esse com esse, esse com esse ((indicando um processo de otimização do cálculo, com todas as fichas coloridas em fileira, ele estabeleceu: a) alaranjado+azul; alaranjado+vermelho; alaranjado+marrom; b) azul+vermelho; azul+marrom; c) vermelho+marrom. Ainda não estabeleceu o padrão de resolução)).

Entrevistador: Então seriam seis pares. E quantas cartas a gente utilizaria?

Aluno 1: Uma, duas, três ... Uma, duas ... Uma, duas ... Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze ((utilizou o mesmo processo descrito na fala anterior)).

Entrevistador: Doze?

Aluno 1: Aham.

Ao ser solicitado a calcular as combinações para seis cores (abstrato), o Aluno 1 estabeleceu uma sistemática de resolução baseada no padrão identificado durante a utilização das fichas: “Eu descobri que o padrão é n menos 1, vezes n , dividido por 2. E o outro é, esse aqui é multiplicado por 2 ((registrando o padrão em forma de expressão geral para a resolução da AOP))”. Esta sistemática mostrou-se assertiva também para as demais combinações solicitadas.

Caracteriza-se assim, uma estrutura consolidada das operações hipotético-dedutivas (Piaget, 2012), que permitiu ao Aluno 1 prever relações e determinar sua validade de forma experimental, visto que “sua capacidade de entendimento ultrapassa o imediato” (Goulart, 2008, p. 81). Trata-se do que Piaget (2012) denomina de operações de segunda potência.

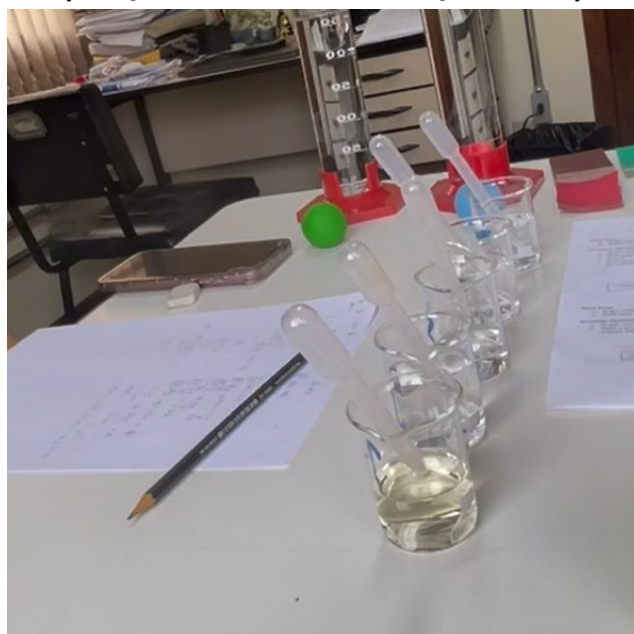
Cabe destacar que os resultados obtidos pelo Aluno 1 podem estar associados a dois fatores: (a) sua inteligência acima da média (ver Categoria 1 – Autopercepção pessoal; Subcategoria – Personalidade); e (b) seu foco em

matemática, área que o motivou, inclusive, a cursar paralelamente uma segunda graduação (ver Categoria 11 – Cursos de graduação: escolhas e trajetórias; Subcategoria – Relações).

AOP de Combinação de Corpos Coloridos e Incolores

Esta AOP, assim como a anterior, tem como objetivo investigar as estruturas cognitivas que indicam a entrada dos sujeitos no estágio operatório formal. A atividade consiste na combinatória de substâncias incolores para produção de uma solução de cor amarelo-castanho, conforme ilustrado na Imagem 14, a seguir.

Figura 14 – Aplicação da AOP de Combinação de Corpos Coloridos



Fonte: Acervo pessoal (2024).

O Estádio I desta AOP é caracterizado por associações empíricas e explicações pré-causais, típicas do estágio pré-operatório. Nesse nível, as associações realizadas se restringem a pares (2 x 2) e, quando o resultado esperado é alcançado, a explicação limita-se ao fenomenismo (Inhelder; Piaget, 1976). Nenhum dos entrevistados encontra-se nesse estágio da AOP.

No Subestádio IIA, ocorre a multiplicação de cada um dos líquidos por G, porém essa operação se restringe apenas a essa forma de combinação. Para que haja avanço em direção às combinações 3x3, é necessário que estas sejam

provocadas (Inhelder; Piaget, 1976). Neste subestádio encontra-se o Aluno 2, que inicialmente realizou apenas as combinações dos líquidos com G²⁴.

Aluno 2: 1 e o G ((optou para que o entrevistador realizasse as combinações possíveis)).

Entrevistador: 1 e o G? Vamos ver ... Por que você escolheu 1 e o G? ... Por tentativa e erro?

Aluno 2: É.

Assim, o Aluno 2 realizou as seguintes combinações: (1 x G); (2 x G); (1 x 2); (3 x G); (3 x 4); (4 x G); (1 x 3) e (3 x 2), até o momento em que ocorreu a provocação necessária para superar as combinações 2 x 2. Cabe destacar que esta provocação não partiu do entrevistador, mas sim da acompanhante.

Acompanhante: É só com duas misturas? ((a pergunta interrompeu o processo de análise das estruturas evocadas para a resolução do problema, pois o Aluno 2 se deu conta com o comentário que poderia chegar por meio de uma combinação com mais de dois líquidos, ou seja, não chegou à conclusão por mecanismos próprios)).

Após essa provocação, o Aluno 2 realizou as seguintes combinações: (3 x G x 2) e (3 x G x 1), sendo esta última responsável pela reprodução da coloração desejada. Ao ser questionado sobre a estratégia combinatória adotada, respondeu:

Entrevistador: Você pode me explicar como que foi a estratégia que você adotou para chegar nessa mesma combinação?

Aluno 2: Tentativa e erro.

Entrevistador: Tentativa e erro. E por que você passou da tentativa e erro de combinação dupla para uma combinação tripla?

Aluno 2: ((pensativo)) Por que com 2 não tava dando certo.

Entrevistador: Você fez todas as combinações duplas possíveis, né?

Aluno 2: Quase todas. E porque ela deu a dica também ((risos)).

Assim caracteriza-se sua permanência no Subestádio IIA.

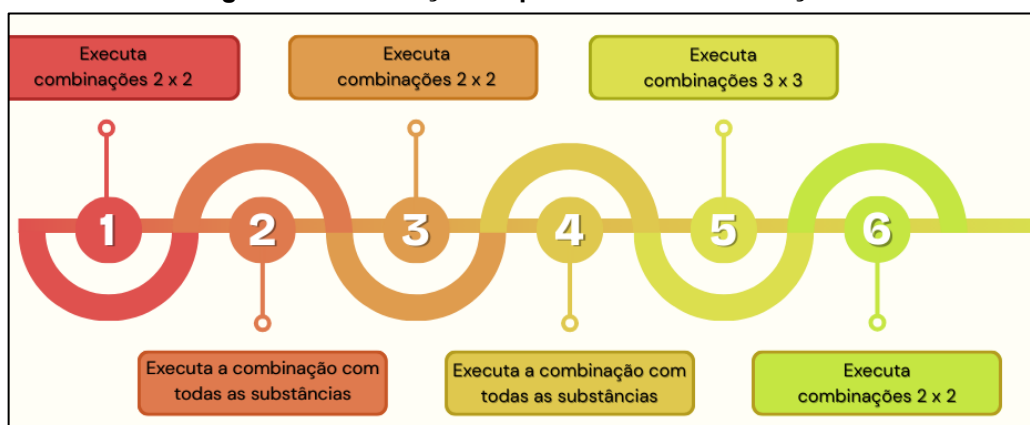
O Subestádio IIB é caracterizado pela introdução empírica das combinações, semelhantes às precedentes, mas com uma variação sutil e determinante: os sujeitos avançam espontaneamente das combinações 2 x 2 para 3 x 3, sem necessitar de

²⁴ O Aluno 2 solicitou que o entrevistador realizasse as combinações, conforme suas instruções.

provocações externas. Entretanto, o limite superior deste subestádio está no fato de que tais combinações não são sistematizadas (Inhelder; Piaget, 1976).

Encontra-se neste subestádio a Aluna 4, que, apesar de compreender que a cor resulta das combinações dos líquidos, não foi capaz de sistematizar as combinações $n \times n$, como é requerido para o subestádio seguinte (Subestádio IIIA). A estudante avança espontaneamente de combinações 2×2 para 3×3 , o que confirma sua permanência nesse subestádio. Entretanto, seu processo de combinações apresenta variações, conforme exemplificado na Imagem 15, a seguir.

Figura 15 – Oscilação no processo de combinações



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Indicando, assim, a ausência de sistematização no processo de combinatória. Esse aspecto pode ser observado nos seguintes trechos da entrevista.

Aluna 4: Quando ficar mais ... mais ... não mudou ((realizou a primeira tentativa: G + um líquido)). Quero ver qual que muda de cor.

[...]

Entrevistador: Mas como que você, o que você misturou pra fazer essa cor?

Aluna 4: Todas! ((seu processo foi tentativa e erro para reproduzir a coloração)).

[...]

Aluna 4: É porque eu coloquei mais essa e essa, o dois ... deixa eu ver ((adicionou mais G e o líquido dois, em excesso)). Eu acho que é só o dois que dá origem à cor. O um e o dois ... O um e o dois. Cadê uma folha? Fazendo favor.

[...]

Aluna 4: Só um e ... um. Nem todos, todos também não dá mesma cor. Se você mistura com todos.

[...]

Aluna 4: E três mais dois já tem também. Pelo jeito não dá nada. Ai aqui vai ser três mais quatro, e G. Três mais G.

[...]

Aluna 4: É dois mais G ((ainda estabelecendo combinações 2×2))

Ao indicar a resolução da AOP, reproduzindo a mesma cor apontada pelo entrevistador, a Aluna 4 relata: **“Entrevistador: Qual que é as combinações que gera a cor que a gente quer? Aluna 4: Um e três, e três e um”**. Ou seja, seu processo não sistematizado a levou a não identificar que a mistura que gera a cor exigia o aditivo G, o qual provavelmente foi incluído durante os testes, mas não foi por ela percebido.

No Subestádio IIIA ocorre a formação de combinações $n \times n$, mas com duas novidades fundamentais que marcam a entrada no estágio operatório formal: (a) o uso de um método sistemático para o desenvolvimento das combinações $n \times n$; e (b) a compreensão de que a cor resulta diretamente das combinações realizadas (Inhelder; Piaget, 1976).

Nesse subestádio situa-se o Aluno 1 que, apesar de apresentar uma oscilação em sua sistematização — retornando às combinações 2×2 em um único momento da entrevista —, enquadrou-se de forma mais consistente nesse nível em função da organização evidenciada na resolução da AOP.

Sua primeira estratégia consistiu nas misturas 2×2 , como é evidenciado em seu relato: “Aluno 1: ((realizando a AOP)) Vê se deu certo. Não! ((a primeira intuição do sujeito foi misturar o G a um dos líquidos 1 a 4, esperando a coloração. Ao perceber que não ocorreu, deduziu em tom de surpresa: - Vai ser difícil))”.

Após constatar que a combinação 2×2 não resultaria na coloração esperada, avançou para as combinações 3×3 : “Aluno 1: Deixa eu vê Vo testa um por um ... vê se dá certo ((estabeleceu o padrão de resolução da atividade, adicionar $1 + 2 + G$, após deduzir que só a combinação de dois não daria o resultado $(1 + 2)$)). Esse aqui deu alguma coisa. Não mudou nada ()”. Ao ser questionado sobre sua estratégia de resolução, o Aluno 1 explicou,

Aluno 1: Raciocínio?

Eu pensei assim, vou colocar um por um, porque talvez, se eu colocar um desse, vai ter algum que vai ficar colorido. Daí eu pensei, eu testei com todos, daí eu pensei, ah, esse deu um colorido, então deve estar, esse aqui vai ter alguma coisa. Eu pensei em pegar esse aqui, tinha 1 e G, né? Tinha um e G, como o G já estava aqui. Então, daí não faz diferença. (Daí) coloquei um, deu esse.

Ao longo das gravações analisadas pelo entrevistador, percebeu-se que o sujeito realizou as combinações 2×2 e, houve diante da ausência da coloração desejada, passou a elaborar combinações 3×3 . Para isso, utilizou como base as

combinações 2 x 2 já realizadas, apenas acrescentando o terceiro elemento, conforme descrito anteriormente. Observa-se que sua primeira tentativa foi com o líquido 1, responsável pela alteração de cor. Contudo, cabe destacar que sua estratégia previa consistia na combinação sistemática de todos os líquidos em arranjos 3 x 3.

No Subestádio IIIB não se observou a presença de nenhum dos sujeitos entrevistados.

6.2.3 Os Sujeitos... As Atividades Operatórias Piagetianas... O Transtorno do Espectro Autista...

Nesse item serão apresentadas as estruturas evocadas pelos alunos entrevistados em cada uma das AOP, bem como suas relações com os processos formativos no Ensino Superior, e suas possíveis aproximações ao contexto autista de cada sujeito.

A seguir, apresenta-se no Quadro 13 a síntese dos resultados de cada uma das AOP para os sujeitos investigados.

Quadro 13– Resumo das estruturas evocadas pelos alunos

	AOP de Conservação do Volume	AOP de Operações Combinatórias	AOP de Combinação de Corpos Coloridos
Aluno 1	Nível IIIB	Nível IIIB	Subestádio IIIA
Aluno 2	Nível IIIA	Transição do IIB para IIIA	Subestádio IIA
Aluna 4	Nível IIIB	Nível IIIA	Subestágio IIB

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observa-se que alguns resultados evidenciados nesta tese dialogam com os achados de Marcondes (2020), que investigou o desenvolvimento cognitivo de sujeitos adultos neurotípicos no ensino superior. Na AOP de Conservação do Volume, verificaram-se correspondências entre desempenho do Aluno 1 e da Aluna 4 e o de um dos sujeitos investigados por Marcondes (2020), assim como entre o Aluno 2 e três dos sujeitos da referida pesquisa.

Na AOP de Operações Combinatórias, a transição do Nível IIB para o IIIA, identificada no Aluno 2, também foi observada em dois dos participantes analisados por Marcondes (2020). De modo semelhante, o Nível IIIA, evidenciado na Aluna 4, encontra correspondência em outros dois sujeitos no referido estudo. O único caso divergente em relação à literatura é o do Aluno 1, que alcançou o Nível IIIB.

Na AOP de Combinação de Corpos Coloridos, o Aluno 1, situado no Subestádio IIIA, converge com um dos participantes analisados por Marcondes (2020). Por sua vez, a Aluna 4 apresenta correspondência com outros três sujeitos da referida pesquisa, os quais se encontram no Subestádio IIB. Essas aproximações, embora não se alinhem em toda a sua totalidade, indicam que que alunos com autismo utilizam de estruturas análogas às de sujeitos neurotípicos para a resolução das AOP aplicadas. Contudo, observa-se que, de modo geral, as estruturas cognitivas dos alunos autistas são mais heterogêneas que as evidenciadas na pesquisa de Marcondes (2020), oscilando entre diferentes formas de resolução para as atividades propostas.

O Aluno 1, na AOP de Conservação do Volume, mobiliza estruturas que caracterizam o estágio operatório formal, apresentando “conservação do volume em qualquer situação, justificando-a logicamente pela conservação do peso ou da substância” (Fermiano, 2000, p. 49). Na AOP de Operações Combinatórias, evidencia “combinações completas e sistemáticas com descoberta do sistema (lei que rege o sistema)” (Fermiano, 2000, p. 83), o que igualmente remete ao estágio operatório formal. Já na AOP de Combinação de Corpos Coloridos, também apresenta estruturas próprias desse estágio, diferenciando-se apenas do próximo — e último — subestádio pela ausência da equilíbrio plena, que ainda não se concretizou.

Portanto, as AOP aplicadas e resolvidas pelo Aluno 1 permitem inferir que ele se encontra no Estádio Operatório Formal. Cabe retomar, nesse ponto, sua entrevista inicial, na qual afirma ter realizado dois testes de inteligência que indicaram desempenho acima da média. Tal aspecto pode ser compreendido como uma capacidade adaptativa bem estruturada, marcada por um ritmo acelerado de pensamento construído a partir das suas relações com o mundo (Becker; Marques, 2013). No entanto, por tratar-se de um sujeito autista, é necessário enfatizar que essas relações não se constroem da mesma forma que em sujeitos neurotípicos, sobretudo em razão de especificidades como as limitações no campo social.

Os conflitos sociocognitivos são considerados especialmente importantes para o desenvolvimento cognitivo na teoria piagetiana, conforme destaca Chakur (2005, p. 293).

intelectual e também estimulado a adoção de métodos de ensino que recorrem à interação entre pares. Mas foi apenas na década de 1970 que certos pesquisadores retomaram essas hipóteses, elegendo como principal variável determinante do desenvolvimento o conflito sociocognitivo que surge nas situações de interação entre as pessoas.

Neste contexto, evidencia-se que as estruturas cognitivas do Aluno 1 encontram-se bem desenvolvidas. O questionamento que se se impõe, entretanto, é: de que forma estas estruturas foram construídas, quais são as relações com o mundo que possibilitaram tal avanço? Essa reflexão torna-se ainda mais relevante quando se consideram suas especificidades interacionais.

Furlan (2019) destaca que as altas habilidades/superdotação ocorrem com frequência na comunidade autista, mas não constituem um traço universal. Tal constatação também se observa nesta pesquisa, já que nem todos os sujeitos evocaram as estruturas cognitivas máximas de cada AOP. O Aluno 2, por exemplo, apresenta, na primeira AOP a “conservação do volume somente em alguns casos” (Fermiano, 2000, p. 49), o que indica um início do estágio operatório formal. Na AOP de Operações Combinatórias, não consegue descobrir o sistema combinatório completo ao transitar do concreto para o abstrato, caracterizando, segundo as categorias adotadas, um processo de entrada no estágio operatório formal. Já na AOP de Combinação de Corpos Coloridos, evidencia-se uma “associação sistemática do elemento G com todos os outros, mas sem outra combinação” (Inhelder; Piaget, 1976, p. 84), revelando a permanência em operações concretas.

Com base nas evidências levantadas nas AOP aplicadas, pode-se inferir que Aluno 2, ao evocar operações concretas e, simultaneamente, apresentar indícios de entrada no estágio operatório formal, encontra-se em um processo de transição entre esses dois estágios. Tal movimento também foi evidenciado para os sujeitos investigados na pesquisa de Marcondes (2020).

O processo emocional destaca-se como um fator central para que as estruturas cognitivas possam ser acessadas pelo próprio sujeito, como evidenciado nas AOP aplicadas. Nesse cenário, torna-se pertinente indagar de que forma a rigidez cognitiva pode impactar a vida acadêmica desses sujeitos. O ambiente universitário, portanto, deve estar preparado para reconhecer, compreender e oferecer suporte a esse processo. Afinal, quando o sujeito encontra dificuldades em acessar determinadas estruturas cognitivas para a resolução de problemas, isso não significa

que tais estruturas estejam ausentes, mas sim que podem estar momentaneamente inacessíveis por diferentes razões, como uma desregulação emocional — a qual, em sujeitos autistas, pode se prolongar por um período significativamente maior.

Nesse sentido, concorda-se com Piccolo (2022) ao afirmar que a incompreensão desse processo pode levar a ideia equivocada de não se trabalhar conceitos abstratos com sujeitos com deficiência – no estudo referido, a Deficiência Intelectual – concepção que, nesta tese, amplia-se às demais deficiências e, em especial ao autismo. Tal equivoco decorre de uma visão pré-concebida de que esses sujeitos não possuem habilidades necessárias para a execução de tarefas analíticas, e

Se os professores tomam tal constructo como regime de verdade muito provavelmente acabarão por privar estas crianças de contato com pensamentos de nível superior e estreitarão as possibilidades de desenvolvimento destes estudantes, com isso, caso os mesmos se deparem com problemas de ordem semelhante mais à frente terão menos sucesso quanto à sua resolução (Piccolo, 2022, p. 14)

A Aluna 4, assim como o Aluno 1, trata a conservação do volume com justificativas lógicas baseadas na conservação do peso e da substância (Fermiano, 2000), o que caracteriza o estágio operatório formal. Na AOP de Operações Combinatórias, seu processo indica um processo de transição entre níveis, caracterizando uma entrada no estágio operatório formal. Já na AOP de Combinação de Corpos Coloridos, a estudante evidencia estruturas próprias do estágio operatório concreto, que funcionam como preparatórias para o estágio seguinte. Assim, de modo geral, compreende-se que a Alina 4 encontra-se em processo de ingresso no estágio operatório formal.

Considerando que a idade média dos participantes desta tese foi de 24,8 anos, enquanto da pesquisa de Marcondes (2020) foi de 19 anos, é possível estabelecer uma relação como a que apontam Tosolini *et al.* (2025). Os autores destacam que, em sujeitos com alguma deficiência, a passagem por diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo tende a ocorrer de forma mais lenta — com exceção aos resultados observados para o Aluno 1, que destoam desse padrão:

Como as ideias de Piaget ainda estão sendo usadas para avaliar o funcionamento cognitivo de crianças com desenvolvimento típico e em

peças com uma ampla gama de deficiências, os princípios piagetianos de desenvolvimento também se aplicam ao desenvolvimento de crianças com CDB. Pesquisas enfatizaram que os princípios de Piaget geralmente se aplicam a pessoas com outras deficiências, por exemplo, deficiência intelectual (Morgan, 1986). Crianças com deficiência intelectual (DI) passam pela mesma sequência de estágios de desenvolvimento que crianças sem DI, mas precisam de mais tempo em comparação com crianças sem DI para se desenvolverem através dos estágios (Dockrell e McShane, 1992, citado em Agheana e Folostina, 2015; Weisz e Zigler, 1979). Da mesma forma, descobriu-se que crianças com síndrome de Down seguem o mesmo caminho de desenvolvimento que crianças com desenvolvimento típico, embora em um ritmo mais lento (Dunst, 1990). Em outra pesquisa, Bruce e Muhammad (2009) descobriram que em crianças com cegueira, a permanência do objeto se desenvolve em uma sequência semelhante, embora em uma taxa mais lenta do que em crianças sem deficiências, e Peterson (2009) descobriu que a Teoria da Mente (ToM) é atrasada em crianças surdas nascidas em uma comunidade ouvinte, mesmo que seu desenvolvimento progrida por um período de tempo mais longo, em comparação com crianças ouvintes. Baron-Cohen (1991) sugere ainda que crianças autistas apresentam atraso no desenvolvimento da ToM devido a atrasos anteriores na atenção conjunta e na compreensão do apontamento protodeclarativo. Esta última tarefa mostra algumas semelhanças com a tarefa de "descentralização" piagetiana. Finalmente, Weisz e Zigler (1979) relataram descobertas nas quais pessoas com DI seguem os mesmos estágios de desenvolvimento em muitas áreas piagetianas, como conceitos espaciais sensório-motores, permanência do objeto, seriação, transitividade, processos de comparação, imagens mentais, classificação, inclusão de classe e muito mais (Tosolini *et al.*, 2025, p. 4).

Esses achados corroboram a compreensão do aluno autista como sujeito heterogêneo e complexo, que representa apenas uma das múltiplas formas de pensar, raciocinar, desenvolver habilidades cognitivas e apreender (Arroyo, 2012; Cirino; Cruz, 2022). A diferenciação na velocidade do desenvolvimento cognitivo de determinadas estruturas, já investigada e relatada na literatura (Inhelder, 1969; Braga, 2007; Macesic-Petrovic; Vucinic; Eskirovic, 2010; Béque; Marques, 2013; Schipper; Vestena, 2016; Furlan, 2019; Nikolic; Randonan; Dimoski, 2020; Tosolini *et al.*, 2025), sobretudo em crianças, mostra-se persistente ao longo da vida, estendendo-se até a fase adulta e ao contexto universitário.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que as práticas educativas transcendam a noção de homogeneidade ainda predominante em muitos contextos universitários, reconhecendo que os saberes não constituem um corpus estático de conhecimento. Tal perspectiva conduz o professor a um processo contínuo de (re)conhecimento da diversidade humana presente nesses ambientes (Cirino, 2022). Assim,

Assumir a diversidade como condição inerente ao ser humano é papel de docentes e discentes, além dos demais segmentos da universidade, pois cabe ressaltar, conforme Marx (1999), na II Tese sobre Feuerbach, que se o problema sobre o pensamento humano corresponde ou não a uma verdade objetiva não é um problema teórico e sim prático. Isso diz respeito ao papel da universidade na atualidade e, conforme assinala Santos (1999), é preciso discutir os problemas vivenciados na prática social como um problema prático do fazer docente, na academia, o que leva a repensar o caráter puramente técnico desenhado nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), bem como sobre o modo que estes PPCs dialogam com um projeto societal mais amplo (Cirino; Cruz, 2022, p. 21).

A perspectiva de valorização da diversidade, destacada por Cirino e Cruz (2022), manifesta-se nos autorrelatos dos alunos entrevistados, que ressaltam a importância e a necessidade das relações sociais – sejam elas entre discentes autistas e docentes, entre autistas e neurotípicos ou mesmo entre pares autistas. Tal perspectiva ganha ainda mais relevância ao se reconhecer essas interações como primordiais para o processo de desenvolvimento cognitivo (Chakur, 2005; Bécker; Marques, 2013; La Taille, 2016).

O objetivo proposto nesta tese não é oferecer um “manual” para um “problema” inexistente, mas sim fornecer indícios sobre como o processo de aprendizagem ocorre sob uma perspectiva piagetiana, pois

O Construtivismo piagetiano não dá respostas sobre o que e como ensinar, mas permite compreender como a criança e o adolescente aprendem, fornecendo um referencial para identificação de possibilidades e limitações da criança e do adolescente. Com isso, oferece ao professor uma atitude de respeito às condições intelectuais do aluno e uma maneira segura de interpretar suas condutas verbais e não verbais para melhor lidar com elas (Chakur, 2005, p. 292).

Sendo que,

É importante ao professor saber não apenas o que o aluno de certa faixa etária é capaz de assimilar em dada matéria, mas, principalmente, como resolve problemas pertinentes a determinados conteúdos, que meios emprega em suas tentativas de solução, como integra conhecimentos e informações sobre dado assunto, quais estratégias de aprendizagem esse aluno utiliza (Chakur, 2005, p. 293).

Portanto, esta pesquisa busca contribuir para a compreensão — ainda limitada (Hobson, 2012) — das formas de construção do pensamento por sujeitos

autistas adultos. Parte-se do entendimento de que a Epistemologia Genética oferece subsídios para esse conhecimento sob uma perspectiva construtivista, ao evidenciar que as estruturas estão presentes e podem ser sistematizadas, ainda que, em algumas situações, esse processo ocorra de forma mais lenta.

6.3 Articulação e síntese entre as análises das entrevistas e os resultados das atividades operatórias piagetianas

Ao cruzar os dados das entrevistas com os resultados das Atividades Operatórias Piagetianas, identificam-se padrões que dialogam diretamente com o objetivo da pesquisa. A síntese que articula essas duas frentes revela um paradoxo central: a trajetória de insucesso e dificuldade na educação básica, relatada pela maioria dos estudantes, não decorre de uma incapacidade cognitiva fundamental. Pelo contrário, as atividades piagetianas evidenciam a presença de estruturas de pensamento complexas, cuja utilização foi severamente limitada pelas condições ambientais e pedagógicas vivenciadas.

6.3.1 O Paradoxo da Alta Capacidade Cognitiva e o Fracasso Escolar

Tanto o Aluno 1 quanto a Aluna 4 demonstraram desempenho no Nível IIIB (operatório formal). Isso evidencia que possuem ferramentas cognitivas para o pensamento abstrato, a formulação de hipóteses, a lógica dedutiva e a sistematização — justamente as competências mais valorizadas no ensino tradicional. O Aluno 1, por exemplo, solucionou a complexa AOP de Combinações de forma sistemática, identificando a 'lei' matemática subjacente ao problema. No entanto, seus relatos sobre a educação básica revelam trajetórias marcadas por dificuldades significativas: o Aluno 1 sentia-se 'burro' e a Aluna 4 acumulou reprovações, sendo frequentemente vista como 'preguiçosa'.

A desconexão observada não reside na cognição dos estudantes, mas na relação entre suas estruturas cognitivas e o ambiente escolar. A teoria piagetiana não se limita à descrição das estruturas mentais, mas enfatiza o processo de equilíbrio, que se dá na interação constante com o meio. No entanto, o ambiente escolar relatado pelos sujeitos foi marcado por bullying, isolamento social e práticas pedagógicas pouco adaptadas — carentes de suportes visuais, estruturais ou diferenciados. Esse cenário funcionou como um fator de constante desequilíbrio, que, em vez de promover avanços, sobrecarregou as funções executivas e de regulação emocional desses

alunos, dificultando o acesso e a aplicação de suas sofisticadas estruturas cognitivas às tarefas de aprendizagem.

6.3.2 O Aluno em Transição: Cognição, Emoção e a Necessidade de Estrutura

O caso do Aluno 2 é particularmente elucidativo, situando-se em um nível de transição para o operatório formal (IIIA). Um aspecto central observado neste estudo é que a desregulação emocional no dia da aplicação bloqueou o acesso às suas estruturas cognitivas, tornando necessária uma intervenção cuidadosa do entrevistador para que ele pudesse demonstrar sua capacidade. Essa evidência experimental dialoga diretamente com seu relato biográfico: a frustração recorrente de 'não entender' a lógica da programação, a necessidade de que os conteúdos lhe sejam apresentados de forma 'passo a passo' e a total dependência da acompanhante como mediadora da aprendizagem. Tais elementos evidenciam que suas dificuldades não decorrem da ausência das estruturas cognitivas, mas da limitação no acesso a elas em contextos de maior pressão emocional ou sem mediações adequadas.

A experiência escolar do Aluno 2 pode ser compreendida como uma replicação diária do que ocorreu durante o teste piagetiano. Em uma sala de aula com 40 estudantes, marcada pelo excesso de estímulos e por práticas predominantemente expositivas, sua capacidade de acessar as estruturas cognitivas em desenvolvimento era sistematicamente bloqueada. Sua rigidez cognitiva e a necessidade de previsibilidade não encontravam suporte, resultando em frustração e desinteresse. O que se evidencia é que ele não necessitava de menos exigência, mas sim de mais estrutura, acompanhamento individualizado e um ambiente emocionalmente seguro para que pudesse mobilizar plenamente suas capacidades cognitivas.

Portanto, a articulação dos dados sugere que os desafios de acesso e permanência desses estudantes na educação não decorrem de um déficit no desenvolvimento cognitivo, mas de uma falha sistêmica do ambiente educacional em fornecer as condições necessárias para a equilibração e a expressão dessas competências. A universidade, ao oferecer — ainda que de forma incipiente — espaços de suporte como o NAI e os coletivos, configura-se como o primeiro ambiente em que esses estudantes começam a encontrar as condições mínimas para, finalmente, aplicar o potencial cognitivo que sempre possuíram.

6.3.3 Como a teoria de Piaget nos ajuda a compreender as necessidades práticas destes estudantes na UTFPR.

Com base nos resultados das entrevistas e das Atividades Operatórias Piagetianas, pode-se inferir que, no contexto da UTFPR, o suporte psicopedagógico e a formação docente no ensino superior são elementos essenciais para o desenvolvimento dos estudantes com TEA. Esse suporte constitui a chave para o acesso cognitivo, pois, quando oferecido pela universidade — por meio do NAI, de psicólogos e de tutores —, não representa apenas um auxílio para a realização das tarefas, mas a condição que possibilita aos estudantes acessarem plenamente o seu próprio potencial cognitivo.

A experiência do Aluno 2 durante o teste piagetiano constitui uma metáfora precisa para esta questão: a sua desregulação emocional bloqueava o acesso ao pensamento, sendo o diálogo equilibrado e seguro com o entrevistador o fator que lhe permitiu mobilizar estruturas formais. O NAI e outros serviços de apoio cumprem exatamente esse papel: criam um ambiente de segurança e previsibilidade que reduz a sobrecarga emocional e possibilita que o estudante utilize plenamente suas capacidades de pensamento abstrato e lógico no processo de aprendizagem.

O segundo elemento é a formação docente, essencial para superar a 'invisibilidade'. Os professores precisam compreender que um estudante com TEA que não participa ou apresenta dificuldades não o faz por falta de capacidade, mas, muitas vezes, porque o método de ensino funciona como uma barreira. Aulas puramente expositivas, por exemplo, tornam-se ineficazes para alunos como o Aluno 2, que dependem de recursos visuais e de uma organização passo a passo para acessar o conteúdo.

Um docente sem formação pode interpretar tais dificuldades como desinteresse ou incapacidade, reproduzindo experiências negativas da educação básica, marcadas por rótulos como 'preguiçoso' ou 'burro'. Por isso, a formação docente deve priorizar estratégias de flexibilização curricular e avaliativa, como as previstas no Plano Educacional Individualizado (PEI), que, conforme aponta esta pesquisa, é muitas vezes negligenciado, seja pela falta de conhecimento ou pela limitação de tempo dos professores.

Podemos considerar a universidade como um ecossistema de reequilíbrio: à luz da teoria piagetiana, trata-se talvez do primeiro espaço em que esses estudantes iniciam um processo saudável de equilíbrio. Após anos de desequilíbrios

provocados por ambientes escolares hostis e excludentes, a UTFPR, ao disponibilizar suportes institucionais e docentes mais sensíveis às especificidades do TEA, oferece condições para que reconstruam sua relação com a aprendizagem. Esse movimento vai além do sucesso acadêmico: envolve também a retomada de um desenvolvimento cognitivo e pessoal que havia sido atrofiado no passado. Nesse cenário, a socialização em espaços seguros, como o Coletivo Autista, desempenha um papel central, permitindo trocas entre pares que, segundo Piaget, são cruciais para a construção e reorganização das estruturas cognitivas.

Em resumo, a análise articulada à luz da teoria piagetiana evidencia que a prioridade para a UTFPR não deve ser 'consertar' as dificuldades do aluno, mas reformar o ambiente universitário para que este se torne pedagogicamente flexível, socialmente acolhedor e emocionalmente seguro. Ao fazê-lo, a universidade não apenas garante o acesso, mas potencializa as capacidades cognitivas já presentes nesses estudantes, criando condições reais para que expressem todo o seu potencial.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo primário dessa tese – analisar, à luz da teoria piagetiana, os aspectos do desenvolvimento cognitivo de estudantes da Educação Especial com Transtorno do Espectro Autista (TEA), articulando essa análise às condições que favorecem ou limitam seu acesso e permanência na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – foi alcançado. Constatou-se que os estudantes apresentam as estruturas cognitivas investigadas, porém, fatores como ausência de estímulos adequados e episódios de desregulação emocional podem dificultar o acesso a essas estruturas, comprometendo a qualidade do processo de acesso e permanência no ensino superior.

No que se refere aos objetivos secundários, verificou-se que o Aluno 1 apresenta estruturas características do estágio operatório formal; o Aluno 2 encontra-se em processo de transição entre o estágio operatório concreto e formal; e a Aluna 4 evidencia indícios de entrada no estágio operatório formal. Esses resultados convergem com os achados da pesquisa de mestrado do autor desta tese, realizada com sujeitos neurotípicos, diferenciando-se apenas pela heterogeneidade das estruturas evocadas e pelo maior tempo mais prolongado necessário para a transição entre os estádios, ainda que revelando padrões estruturais semelhantes.

Os principais fatores que influenciam os avanços entre os estádios são as relações estabelecidas entre o sujeito e mundo, bem como os estímulos recebidos. Nas AOP aplicadas, observam-se processos de decalagem horizontais, como no caso da Aluna 4, que apresentou oscilações nas estruturas evocadas para a resolução da segunda atividade. Já o Aluno 1 evidenciou processos de decalagem vertical ao aplicar, de forma mais complexa, estruturas próprias do estágio operatório concreto na resolução da primeira atividade.

Constatou-se que, do ponto de vista dos sujeitos entrevistados, o processo de acesso e permanência na UTFPR foi satisfatório, assim como a acessibilidade proporcionada pelo NAI. Contudo, destacam-se a necessidade de avanços pedagógicos, como a efetiva implementação do PEI pelos docentes, e de ajustes estruturais, como a criação de espaços específicos de permanência para autistas, que possibilitem tanto a regulação sensorial – quando necessária – quanto um ambiente adequado para alimentação, em contraste com as dificuldades relatadas no uso do RU, por exemplo.

Com base nos resultados evidenciados nesta tese, elaborou-se um Guia Pedagógico com o objetivo de orientar os docentes acerca de algumas características de alunos com TEA. O material destaca suas potencialidades cognitivas e apresenta estratégias, fundamentadas na perspectiva construtivista, para promover ou evidenciar as estruturas desses estudantes.

É necessário que a universidade avance em sua percepção sobre os estudantes, reconhecendo-os como sujeitos complexos e heterogêneos, que possuem diferentes formas de perceber e experienciar o mundo ao seu redor e, conseqüentemente, de aprender. Como evidenciado nesta tese, os estudantes autistas não podem, e nem devem, ser reduzidos ao seu diagnóstico, pois para além dele, apresentam estruturas cognitivas capazes de aprender, assim como os estudantes neurotípicos. Torna-se imprescindível assegurar-lhes acessibilidade cognitiva pautada na equidade, garantindo mecanismos que favoreçam sua aprendizagem de modo semelhante ao que já é ofertado aos demais estudantes.

REFERÊNCIAS

ABDULHAY, M. *et al.* Impact of eating, sleep, and screen habits in children with autism and ADHD. **Journal of Medicinal and Pharmaceutical Chemistry Research**, v. 8, n. 3, p. 558-574, mar. 2026. DOI <https://doi.org/10.48309/jmpcr.2026.528444.1730>. Disponível em: https://jmpcr.samipubco.com/article_224650.html. Acesso em: 19 ago. 2025.

ADEBAYO, S. T. Meeting the psycho-social needs of people with disabilities in Uganda. **Educational Research**, v. 1, n. 17, p. 202-205, 2010. Disponível em: <https://www.kab.ac.ug/wp-content/uploads/2020/06/meeting-the-psychosocial-needs-of-people-withdisabilities-in-uganda.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2025.

ADAMS, J. B. *et al.* Comprehensive Nutritional and Dietary Intervention for Autism Spectrum Disorder—A Randomized, Controlled 12-Month Trial. **Nutrients**, v. 10, n. 3, p. 1-43, 2018. DOI <https://doi.org/10.3390/nu10030369>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2072-6643/10/3/369>. Acesso em: 19 ago. 2025.

AEBERHARD, R.; SY, M. P.; KRAMER-ROY, D. Doing occupational transitions: a constructivist grounded theory from the viewpoint of adults on the autism spectrum. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 32, e3622, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/H83rcYnTbsTffzcRLKSvVfX/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 07 mar. 2025.

ASHINOFF, B. K.; ABU-AKEL, A. Hyperfocus: the forgotten frontier of attention. **Psychological Research**, v. 85, p. 1-19, 2021. DOI <https://doi.org/10.1007/s00426-019-01245-8>. Disponível em: <https://link.springer.com.ez48.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s00426-019-01245-8#citeas>. Acesso em: 4 ago. 2025.

AKSU, Z.; GEDIK, S. D.; KONYALIOGLU, A. C. Mathematics teacher candidates' approaches to using topology in geometry. **School Science and Mathematics**, v. 121, ed. 4, p. 192-200, Apr. 2021. DOI <https://doi.org/10.1111/ssm.12464>. Acesso em: 5 jan. 2023.

ALMEIDA, M. P.; NEVES, A. S. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, e180896, p. 1-12. DOI <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WY8Zj3BbWsqJCz6GvqGFbCR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2025.

ALMOG, N.; KEREN, E. H.; GABAI, T.; KASSEL, O. Autistic People's Perspectives on Parental Diagnosis Disclosure: A Grounded Theory Study. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 2024. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-024-06468-2#citeas>. Acesso em: 07 mar. 2025.

ALVES, B.; OLIVEIRA, M.; SCHNORR, S. M. Extensão e divulgação científica: a contribuição de projetos de extensão da Universidade de Brasília na formação dos

universitários. **Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 51-70, jul./dez. 2023. DOI <https://doi.org/10.5965/259464120702202351>. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/24249>.

Acesso em: 20 ago. 2025.

AMERONGEN-MEEUSE, P. N.; SCHAAP-JONKER, H.; BOUT, M.; SIZOO, B. Autism Spectrum Disorders, Anxiety, and Religion: The Role of Personality Traits.

Religions, v. 16, n. 3, p. 1-14, 2025. DOI <https://doi.org/10.3390/rel16030371>.

Disponível em: <https://www.mdpi.com/2077-1444/16/3/371>. Acesso em: 8 ago. 2025.

ANDRADE, A. S. S. Plano Educacional Individualizado e atuação psicopedagógica: Uma revisão sistemática. **Revista Foco – Interdisciplinary Studies**, v. 18, n. 6, p. 1-21, 2025. DOI 10.54751/revistafoco.v18n6-027. Disponível em:

<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/8768/6209>. Acesso em: 21 ago. 2025.

ARAUJO, C. A.; ASSUMPCÃO JÚNIOR, F. B. Autismo e individuação atípica.

Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica, v. 42, n. , p. 1-14. DOI

<https://doi.org/10.70435/junguiana.v42.107>. Disponível em:

<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/jung/v42/2595-1297-jung-42-e08.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2025.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ASEERI, M. M. Y. Abstract Thinking of Practicum Students at Najran University in Light of Piaget's Theory and Its Relation to Their Academic Level. **Journal of Curriculum and Teaching**. v. 9, n. 1, p. 63-72, 2020. Disponível em:

<http://www.sciedupress.com/journal/index.php/jct/article/view/16948/10726>. Acesso em: 1 fev. 2023.

ASIH, F. E.; MAHDIANNUR, M. A.; AULIA, E. V. Analysis of Undergraduate Mathematic Students' Understanding on Microscopic Representation of General Chemistry Lecture based on their Scientific Reasoning Ability. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1747, issue 1, fev. 2021. Disponível em:

<https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1747/1/012036>. Acesso em: 5 jan. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MEDICINA DO TRABALHO [ANAMT]. **Nosologia – CID 11**, 2021. Disponível em: <https://www.anamt.org.br/portal/wp-content/uploads/2021/06/NOSOLOGIA.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

AUGUSTIN, I.; VALENTINI, C. B. Considerações da educação para pessoa com deficiência intelectual frente aos modelos de deficiência. *In*: SOARES, Eliana Maria do Sacramento; BISOL, Cláudia Alquati (Org.). **Pesquisa em educação: olhares históricos e filosóficos, reflexões sobre tecnologias e inclusão**. Caxias do Sul, RS: EducS, 2014. p. 120-134. (Coleção educatio, v. 5). *E-book* (159 p.). ISBN 978-85-7061-761-3. Disponível em: <https://www.uces.br/site/midia/arquivos/E-book-Pesquisa-em-educacao.pdf#page=110>. Acesso em: 05 fev. 2025.

AUTISMO E REALIDADE. **Quatro médicos que mudaram a visão do mundo sobre autismo**. 27/11/2019. Disponível em:

<https://autismoerealidade.org.br/2019/11/27/quatro-medicos-que-mudaram-a-visao-do-mundo-sobre-autismo/>. Acesso em: 7 maio 2024.

AU-YEUNG, S.; FREETH, M.; THOMPSON, A. R. 'Am I gonna regret this?': The experiences of diagnostic disclosure in autistic adults. **Autism**, v. 29, n. 8, p. 2181-2192, 2025. DOI [https://doi-](https://doi.org/10.1177/136236132513375)

[org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1177/136236132513375](https://doi.org/10.1177/136236132513375). Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1177/13623613251337504>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BACHMANN, C. J.; GERSTE, B.; HOFFMANN, F. Diagnoses of autism spectrum disorders in Germany: Time trends in administrative prevalence and diagnostic stability. **Autism**, v. 22, n. 3, p. 283-290, 2018. DOI 10.1177/1362361316673977. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29671642/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BAKHTIARI, R.; HUTCHISON, S. M.; IAROCCI, G. How do children and youth with autism spectrum disorder self-report on behavior? A study of the validity indexes on the Behavior Assessment System for Children, Second Edition, self-report of personality. **Autism**, v. 25, n. 4, p. 1100-1113, 2021. DOI [https://doi-](https://doi.org/10.1177/1362361320984601)

[org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1362361320984601](https://doi.org/10.1177/1362361320984601). Acesso em: 31 jun. 2025.

BANDEIRA, L. L.; GONZÁLEZ, A. M. B. Educação Superior Inclusiva: Desafios enfrentados por discentes com TEA da Universidade de Brasília. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 10, n. 19, p. 63-79, 2025. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/45133>. Acesso em: 16 ago. 2025.

BARABÁS, Á. *et al.* Health Behavior of Young People Aged 12–18 with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disabilities in Hungary. **Children**, v. 12, n. 6, p. 1-18, 2025. DOI <https://doi.org/10.3390/children12060753>. Disponível em:

<https://www.mdpi.com/2227-9067/12/6/753>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BARBERINI, K. Y. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, 2016. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-03072016000100006. Acesso em: 15 maio 2024.

BARBOSA, M. O. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola**: desafios para a ação educativa compartilhada. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10677?show=full>. Acesso em: 1 maio 2024.

BARBOSA, V. B.; CARVALHO, M. P. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI**. Rio Pomba: INSTITUTO FEDERAL

DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educativo.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BECKER, F. O sujeito do conhecimento: Contribuições da epistemologia genética. **Educação e Realidade**, v. 24, n. 1, p. 73-89, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55807>. Acesso em: 20 maio 2024.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. Epistemologia Genética e a criança superdotada. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 6., 2013, Curitiba. **Anais do [...]**. Curitiba: Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Disponível em: https://www.sbemrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/4131_2177_ID.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

BEILIN, H. Piaget's Enduring Contribution to Developmental Psychology. **Developmental Psychology**, v. 28, n. 2, p. 191-204, 1992. DOI 10.1037/0012-1649.28.2.191. Disponível em: <https://psycnet-apa.org.ez48.periodicos.capes.gov.br/fulltext/1992-22913-001.html>. Acesso em: 11 set. 2025.

BELOW, R. v.; SPAETH, E.; HORLIN, C. Autism in Higher Education: dissonance between educators' perceived knowledge and reported teaching behaviour. **International Journal of Inclusive Education**, v. 28, n. 6, p. 940-957, 2021. DOI <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1988159>. Acesso em: 19 maio 2024.

BONDEZAN, A. N.; GÓES, E. P. SOARES, R. T. C. Desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no âmbito universitário: revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 721-738, jan. 2022. DOI <https://doi.org/10.34117/bjdv8n1-048>. Acesso em: 19 maio 2024.

BORBA, P. V. **Indicadores pedagógicos construtivismo no ensino de ciências – nas séries iniciais do primeiro grau**: uma perspectiva piagetiana. 1995, 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/111422/104333.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 maio 2024.

BOTTEMA-BEUTEL, K.; KAPP, S. K.; LESTER, J. N.; SASSON, N. J.; HAND, B. N. Avoiding Ableist Language: Suggestions for Autism Researchers. **Autism in Adulthood**, v. 3, n. 1, p. 18-29, 2023. DOI <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0014>. Disponível em: <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/aut.2020.0014>. Acesso em: 3 ago. 2025.

BETTIO, T.; GIACOMAZZO, G. F. A tecnologia assistiva e a aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista: Análise das pesquisas. **Saberes Pedagógicos**, v. 4, n. 1, p. 260-280, 2020. DOI <https://doi.org/10.18616/rsp.v4i1.5745>. Disponível em:

<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/5745>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BLACK, M. H.; KUZMINSKI, R.; WANG, J.; ANG, J.; LEE, C.; HAFIDZUDDIN, S.; MCGARRY, S. Experiences of Friendships for Individuals on the Autism Spectrum: A Scoping Review. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 11, p. 184-209, 2024. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s40489-022-00332-8>. Disponível em: <https://link-springer-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s40489-022-00332-8#citeas>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BOVI, K. **FDUSP terá Sala de Apoio à Amamentação e de Regulação Sensorial**. 2024. Disponível em: <https://direito.usp.br/noticia/e59450c2bb90-fdusp-tera-sala-de-apoio-a-amamentacao-e-de-regulacao-sensorial>. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRAGA, M. C. B. **O desenvolvimento da formação moral no sujeito autista**: Um estudo exploratório. 2007. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101532>. Acesso em: 1 fev. 2023.

BRAKE, J. Between gaining acceptance and avoiding harm: navigating stigma and its consequences among autistic individuals. **Disability & Society**, v. 40, n. 6, p. 1714-1739, 2025. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1080/09687599.2024.2374491>. Disponível em: <https://www-tandfonline-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1080/09687599.2024.2374491#d1e434>. Acesso em: 7 ago. 2025.

BRANDSEN, S.; BLACKSHEAR, K.; COLEMAN, R.; HALLUR, S.; CHANDRASEKHAR, T. Developing an Inclusive Campus for Autistic Students. **Journal of Diversity in Higher Education**, Advance online publication, p. 1-9, 2024. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1037/dhe0000551>. Disponível em: <https://psycnet-apa-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/fulltext/2024-50372-001.html>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 129, de 22 de maio de 1991**. Promulga a Convenção n. 159, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0129.htm. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 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. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

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). 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade a Educação Superior SECADI/SESu-2013**. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10048.htm. Acesso em: 16 ago. 2025.

BREINER, C. E.; MCQUAID, G. A.; WALLACE, G. L.; ZICKGRAF, W. H. Screening for Avoidant/Restrictive Food Intake Disorder Symptoms Among Autistic Adults: Measurement Invariance With a Comparison General Sample. **Autism Research**, v. 18, n. 7, p. 1381-1388, 2025. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1002/aur.70039>. Disponível em: <https://onlinelibrary-wiley-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1002/aur.70039>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BROSTÖM, A. E. D.; ANDERSSON, P.; WACHTEL, L. E.; JARBIN, H.; JOKINEN, J.; LUNDBERG, J. Association between autism diagnosis rates and adolescent depression: A population-based study in Sweden. **Psychiatry Research**, v. 344, 116341, 2025. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165178124006267>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BUENO, J. J.; BUENO, S.; PORTILHO, E. M. L. Aspectos históricos da Educação Inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023038, 2023. DOI <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17822>. Acesso em: 26 fev. 2024.

CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813>. Acesso em: 02 ago. 2025.

CAMPOS, J. C. G.; RIBEIRO, M. C. M. A. Iniciação científica no ensino superior no Brasil: Uma revisão de literatura (2012-2023). **Revista Ciências & Ideias**, v. 16, p. 1-19, jan./dez. 2025. DOI <https://doi.org/10.22407/2176-1477/2025.v16.2713>. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/2713>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CANCIAN, Q. G.; ALVES, D. T.; BENASSI, C. B. P.; MALACARNE, V.; GONÇALVES, V. Desvendando a iniciação científica na formação inicial do estudante pesquisador: Uma perspectiva brasileira. **EDUCER**, v. 16, n. 2, p. 1-10, 2024. DOI <https://doi.org/10.34620/eduser.v16i2.282>. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/282>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CANTORANI, J. R. H.; PILATTI, L. A.; HELMANN, C. L.; SILVA, S. C. R. acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.406. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-26, 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ScZhcZWdL5ZtqNQxkJ6KLrj/#>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CÁRCEL-LÓPEZ, M. D.; FERRANDO-PIETRO, M. Differences and Relationships Between Sensory Profile and Repetitive Behavior in Autism. **Children**, v. 12, n. 4, p. 1-22, 2025. DOI <https://doi.org/10.3390/children12040504>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-9067/12/4/504>. Acesso em: 8 ago. 2025.

CARDOSO, J. M. O. C.; CARDOSO, L. C.; SILVA, M. R. J. M.; SANTOS, B. S. O NAI - Núcleo de acessibilidade e inclusão do campus XI-UNEB e o processo de inclusão de estudantes com NEE. **Revista Elite: Educação Linguagens e Tecnologias**, v. 1, n. 3, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/elite/article/view/13294>. Acesso em: 12 ago. 2025.

CHAPMAN, H. K.; SOUTHALL, A.; GRIESCHABER S. What autistic students say about their learning and teaching experiences in mainstream secondary school: a scoping review. **The Australian Educational Researcher**, v. 52, p. 2821-2848, 2025. DOI <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00838-0>. Disponível em: [https://link-springer-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s13384-025-00838-0](https://link.springer-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s13384-025-00838-0). Acesso em: 8 ago. 2025.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada [recurso eletrônico]:** um guia prático para análise qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHAKUR, C. R. S. L. Contribuições da pesquisa psicogenética para a educação escolar. **Psic.: Teor. E Pesq.**, v. 21, n. 3, p. 289-296, 2005. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/rGNLFwRjPx8nQr3jZ8BG5My/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CHAKUR, C. R. S. L. Sujeito do conhecimento – sujeito da educação. **Psicologia Cognitiva e Psicolinguística**, v. 35, n. 4, p. 49-56, out./dez. 1983. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/abp/article/view/18953>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CIRINO, R. M. B. Educação e Inclusão: O olhar para a diversidade humana a partir das práticas dos docentes universitários. **Revista Educere Et Educare**, v. 17, n. 43, p. 268-289, Especial 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/educare.v17i43.29604>. Acesso em: 11 abr. 2025.

CIRINO, R. M. B.; CRUZ, G. C. Inclusão e Exclusão: Tensões Socioeducativas Frente ao atendimento à diversidade humana. **Educação – Santa Maria**, v. 47, p. 1-26, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644453191>. Acesso em: 05 abr. 2025.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS [CID]. **International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics**. 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#437815624>. Acesso em: 18 maio 2024.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE [CIF]. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e**

Saúde. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em:
https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42407/9788531407840_por.pdf?sequence=111&isAllowed=y. Acesso em: 18 maio 2024.

COLEMAN, H.; KOZACHUK, L.; MCDERMID, C.; DUYILE, B.; MASON, H.; ALBERQUE, K.; OZDEMIR, M. "I've grown": Parent's reflections and familial support. **Family Relations**, v. 72, n. 5, p. 2908-2926, 2023. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1111/fare.12842>. Disponível em: <https://onlinelibrary-wiley-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1111/fare.12842>. Acesso em: 18 ago. 2025.

CONCHA, E. G. de la. Espectro del autismo: Cambio de paradigma. **Anales Ranm**, v. 141, n. 02, p. 119-125, 2024. DOI 10.32440/ar.2024.141.02.rev03. Disponível em: https://analesranm.es/wp-content/uploads/2024/numero_141_02/pdfs/anRANM-141-02.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

CORREIA, L. M. A utilidade da CIF em educação à luz do Decreto – Lei 3/2008: um estudo exploratório. **Ci. Huma. E Soc. Em Ver.**, v. 34, n. 12, p. 101-121, 2012. DOI <http://dx.doi.org/10.4322/chsr.2014.006>. Disponível em: <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.006>. Acesso em: 22 jun. 2025.

CUNHA, C. A. S.; BARROS, R. P. C.; PINHO, M. J. Currículo e diversidade: Diálogos da educação na complexidade. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 18, p. 114-129, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1917>. Acesso em: 19 abr. 2025.

CUNNINGHAM, K.; KLOOS, H. Formal operational period. **Essays in Developmental Psychology**, p. 1-6, 2025. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=edp>. Acesso em: 14 jun. 2025.

CUSAK, M.; WIDEEN, M.; SHERWOOD, A. Teaching in junior secondary schools and its relationship to the development of formal operational thought. **European Journal of Science Education**, v. 8, n. 1, p. 95-105, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0140528860080111>. Acesso em: 12 jun. 2025.

DEGENER, T. A human rights model of disability. *In: Routledge handbook of disability law and human rights*. Routledge, 2016. p. 31-49.

DELEVATI, A. C. **A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018)**: Desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. 2021. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/221552>. Acesso em: 23 fev. 2024.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, jun. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9>. Acesso em: 15 maio 2024.

DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS. **Símbolos do Autismo**. 2025. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-autismo/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

DI NUBILA, H. B. V.; BUCHALLA, C. M. O papel das classificações da OMS – CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Ver. Bras. Epidemiol.**, v. 11, n. 2, p. 324-335, 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2008000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/gSPFtVnbyDzptD5BkzrT9Db/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2025.

DIOMEDES, M. E. M.; ROCHA, C. J. T. Educação inclusiva para TEA: Desafios, estratégias e perspectivas para a escolarização de qualidade. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 24, n. 55, p. 103-123. DOI <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i55.2837>. Disponível em: <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/2837>. Acesso em: 9 ago. 2025.

DOMENICO, C.; CARA, M.; PICCOLO, A.; SETTIMO, C.; LEONARDI, S.; GIUFFRÈ, G.; COLA, M. C.; CUCINOTTA, F.; TRIPODI, E.; IMPALLOMINI, C.; QUARTARONE, A.; CUCINOTTA, F. Exploring the Usefulness of a Multi-Sensory Environment on Sensory Behaviors in Children with Autism Spectrum Disorder. **J. Clin. Med.**, v. 13, n. 14, p. 1-14, 2024. DOI <https://doi.org/10.3390/jcm13144162>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2077-0383/13/14/4162>. Acesso em: 8 ago. 2025.

DONEL, M. L. H. **Dificuldades de aprendizagem em cálculo e a relação com o raciocínio lógico formal – uma análise no ensino superior**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124483>. Acesso em: 1 fev. 2023.

DUFOUR, I.; BRODEUR, S.; CHIU, Y.; DUBÉ, É.; COUTURE, M. Exploring Pathways to Autism Spectrum Diagnosis in Adulthood. **BJPsych Open**, v. 10, n. S1, p. S32-S33, 2024. DOI 10.1192/bjo.2024.140. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/bjpsych-open/article/exploring-pathways-to-autism-spectrum-diagnosis-in-adulthood/B5AE8DCF75217AE73A0EE8780A543235>. Acesso em: 16 jun. 2025.

DUPIN, A. A. S. Q.; SILVA, M. O. Educação Especial e a Legislação Brasileira: Revisão de Literatura. **Revista Scientia Vitae**, v. 10, n. 29, jul./set. 2020. Disponível em: <https://revistafpsr.com/v10n297690.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

EMER, E. T. **Atravessamentos e implicações na vida acadêmica de estudantes autistas no ensino superior**. 2024. Projeto de Pesquisa para Qualificação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/14178>. Acesso em: 16 ago. 2025.

FAGUNDES, I. **Tecendo redes: vivências universitárias de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/17642>. Acesso em: 17 ago. 2025.

FALCÃO C. S. N.; STELKO-PEREIRA, A. C.; ALVES, D. L. G. Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e217359, p. 1-20, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147217359>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rLmLSfp7CYDzZZpRjV8GGMG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2025.

FALLA, D.; ORTEGA-RUIZ, R. Los Escolares Diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y Víctimas de Acoso Escolar: una Revisión Sistemática. **Psicología Educativa**, v. 25, n. 2, p. 77-90, 2019. DOI <https://doi.org/10.5093/psed2019a6>. Disponível em: <https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2019a6>. Acesso em: 18 ago. 2025.

FARIA, C. M.; PINTO FILHO, L.; TESSAROLO, M. M.; DANTAS, C. M.; FRANCO, B. P. As funções executivas e o Transtorno do Espectro Autista: um diálogo neuropsicológico. **BIUS – Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, v. 45, n. 39, p. 1-11, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/15357>. Acesso em: 3 ago. 2025.

FARO, K. C. A. **Compreensão e experiências de bullying em adolescentes com transtorno do espectro autista: o papel da Teoria da Mente**. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/274565>. Acesso em: 18 ago. 2025.

FELIPPE, J. N. O. *et al.* Itinerários escolares de adultos com tea no Brasil –uma análise inédita dos dados do censo 2022 sobre frequência em instituições escolares entre pessoas com autismo acima dos 25 anos. **Revista Observatório de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 23, n. 8, p. 1-44, 2025. DOI <https://doi.org/10.55905/oelv23n8-015>. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/10941>. Acesso em: 17 ago. 2025.

FERMIANO, M. A. B. **Nível cognitivo de alunos do curso de magistério**. 2000, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detail/205473>. Acesso em: 20 maio 2024.

FERREIRA, J. M.; NOZI, G. S. A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: um relato dessa temática no cenário acadêmico. **Revista Momentos – Diálogos em Educação**, v. 34, n. 2, p.382-407. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17229>. Acesso em: 18 ago. 2025.

FERREIRA, A. T. **O protagonismo social das pessoas com transtorno do espectro autista no ensino superior: a mediação da informação realizada pelo coletivo autista da Universidade Federal do Rio de Janeiro.** 2022, 142 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11422/19449>. Acesso em: 20 ago. 2025.

FLEGENHEIMER, C.; SCHERF, K. S. College as a Developmental Context for Emerging Adulthood in Autism: A Systematic Review of What We Know and Where We Go from Here. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 52, p. 2075-2097, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com.ez48.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s10803-021-05088-4>. Acesso em: 29 mar. 2025.

FONSECA, E. M. F.; PREDIGER, R. A.; CARDOSO, J. A.; OLIVEIRA, L. C. G.; SOUZA, V. C.; SOUZA, F. B.; OLIVEIRA, R. K.; ALMEIDA, L. L. Práticas pedagógicas para a inclusão de crianças com autismo na Educação Regular. **Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 10, p. 253-263, 2025. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/335>. Acesso em: 16 ago. 2025.

FURLAN, W. T. P. **Um olhar para crianças com altas habilidades/superdotação através do diagnóstico operatório piagetiano.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4638>. Acesso em: 24 maio 2024.

FURTH, H. **Thinking without Language, Psychological Implications of Deafness.** New York: The Free Press, 1966.

GALVÃO FILHO, T. A.; DAMASCENO, L. L. Tecnologia assistiva em ambiente computacional: Recursos para a autonomia e inclusão socio-digital da Pessoa com deficiência. **Boletín del Real Patronato Sobre Discapacidad, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte**, v. 63, p. 14-23, 2008. Disponível em: https://www.galvaofilho.net/Programa_InfoEsp_2009.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2020. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835/4187>. Acesso em: 24 maio 2024.

GENTLES, S. J.; NICHOLAS, D. B.; JACK, S. M.; MCKIBBON, A.; SZATMARI, P. Parent engagement in autism-related care: a qualitative grounded theory study. **Health Psychology and Behavioral Medicine**, v. 7, n. 1, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/21642850.2018.1556666>. Acesso em: 07 mar. 2025.

GESÚ, V. S. D.; GIMENEZ, R.; FERREIRA, R. L. M. Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior: um olhar sistêmico e complexo. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16914>. Acesso em: 19 abr. 2025.

GIKOVATE, C. G.; FÉRES-CARNEIRO, T. Autismo em adultos: relatos de vida após um diagnóstico tardio. **Psicopatol. Fenomenol. Contemp.**, v. 14, n. 1, p. 92-116, 2025. DOI <https://doi.org/10.37067/rpfc.v14i1.1168>. Disponível em: <https://rpfc.emnuvens.com.br/rpfc/article/view/1177>. Acesso em: 3 ago. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRIANELLI, V. R.; TOMAZELLI, J.; SILVA, C. M. F. P.; FERNANDES, C. S. Diagnóstico precoce do autismo e outros transtornos do desenvolvimento, Brasil, 2013-2019. **Revista de Saúde Pública**, v. 57, n. 21, p. 1-12, 2023. DOI <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2023057004710>. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/rsp/2023.v57/21/pt/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Revista Universidade Rural**, v. 34, p. 79-100, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274694649_Plano_Educacional_Individualizado_uma_estrategia_a_ser_construida_no_processo_de_formacao_docente. Acesso em: 20 ago. 2025.

GODDARD, H.; COOK, A. “I Spent Most of Freshers in my Room” – A Qualitative Study of the Social Experiences of University Students on the Autistic Spectrum. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 52, p. 2701-2716, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com.ez48.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s10803-021-05125-2>. Acesso em: 29 mar. 2025.

GOFFMAN, E. **Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity**. UK: Penguin Random House, 1963.

GONÇALVES, L. F.; PAIVA, K. M.; PATATT, F. S. A.; STOLZ, J. V.; HASS, P. Association between autism spectrum disorder and changes in the central auditory processing in children. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, v. 67, n. 1, p. 156-162, 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/1806-9282.67.01.20200588>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ramb/a/D63sVjJ8YNntvpfpYJC3qn/?lang=en>. Acesso em: 19 ago. 2025.

GOULART, I. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOULART, I. B. **Psicologia na Educação: fundamentos teóricos, aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUIMARÃES, M. C. A.; BORGES, A. A. P.; VAN PETTEN, A. M. V. N. Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 27, e0059, p. 935-952, 2024. DOI <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0059>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WFpCcPQN95YxfqRjPW49sVz/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2025.

HARA, M.; ARAÚJO, T. D.; BASSOLI, F.; ANDRADE, F. Ensino de ciências para estudantes com transtorno do espectro autista: Compartilhando experiências. **Revista Ponto de Vista**, v. 14, n. 1 Ed. Esp., p. 1-21. DOI <https://doi.org/10.47328/rpv.v14i1%20Ed.%20Especial.21153>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/21153>. Acesso em: 9 ago. 2025.

HARRIS, A.; ENFIELD, S. **Disability, equality and human rights**: A training manual for development and humanitarian organisations. Oxfam GB, 2003.

HAWA, H. D. **Towards a higher standard for international disability rights and social justice**: an Islamic perspective on the universal right to social welfare for people with special challenges. Tese (Doutorado em Filosofia) – The University of British Columbia, Vancouver, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2429/51754>. Acesso em: 05 jun. 2025.

HEES, V. V.; MOYSON, T.; ROEYERS, H. Higher education experiences of students with Autism Spectrum Disorder: Challenges, benefits and support needs. **Ghent University Academic Bibliography**, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/outputs/55800867/?source=oai>. Acesso em: 06 mar. 2025.

HOBSON, R. P. Autism, Literal Language and Concrete Thinking: Some Developmental Considerations. **Metaphor and Symbol**, v. 27, n. 1, p. 4-12, 2012. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1080/10926488.2012.638814>. Disponível em: <https://www.tandfonline-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1080/10926488.2012.638814?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 4 ago. 2025.

HOLC, S.; YAILIAN, A.; PERNON, E.; BAGHDADLI, A. Obstacles et leviers pour l'employabilité en milieu ordinaire des adultes présentant un trouble du spectre de l'autisme sans trouble du développement intellectuel : une revue de la portée. **L'Encéphale**, v. 51, n. 1, p. 63-73, 2025. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.encep.2024.02.012>. Disponível em: <https://www.sciencedirect-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/science/article/abs/pii/S0013700624001003?via%3Dihub>. Acesso em: 11 ago. 2025.

HOUDÉ, O. Cognitive Development During Infancy and Early Childhood across Cultures. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, v. 4, p. 43-50, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23060-2>. Acesso em: 13 jun. 2025.

HOUDÉ, O.; BORST, G. Measuring inhibitory control in children and adults: brain imaging and mental chronometry. **Front. Psychol.**, 5:616, p. 1-27, 2014. DOI 10.3389/fpsyg.2014.00616. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2014.00616/full>. Acesso em: 14 jun. 2025.

HUAYANEY, J. K. C. Tratamiento del Trastorno del Espectro Autista. **Diagnóstico**, v. 60, n. 3, p. 145-149, 2021. DOI <https://doi.org/10.33734/diagnostico.v60i3.303>. Disponível em:

<https://revistadiagnostico.fihu.org.pe/index.php/diagnostico/article/view/303>. Acesso em: 10 ago. 2025.

HUF, V. B. S.; HUF, S. F.; PEREIRA JUNIOR, A. A.; LIMA, P. R. Os desafios e superações do TEA no ensino superior: dando voz aos acadêmicos. **Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 12, n. 2, p. 238-257, 2023. Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/3093>. Acesso em: 8 ago. 2025.

HUMPHREY, N.; HEBRON, J. Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: a 'state of the field' review. **International Journal of Inclusive Education**, v. 19, n. 8, p. 845-862, 2015. DOI <https://doi.org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1080/13603116.2014.981602>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com.ez48.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1080/13603116.2014.981602#d1e142>. Acesso em: 18 ago. 2025.

INHELDER, B. **Le Diagnostic du Raisonnement chez les Débiles Mentaux**. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1969.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1976.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Censo da Educação Superior 2022**: Notas Estatísticas. 2023a. Brasília: Inep. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Sinopses Estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio**. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 14 abr. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Censo da Educação Superior 2024**: notas estatísticas [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 20 nov. 2025.

IŞIK-USLU, E., ÇETIN, Z. Living with the delusion of autism recovery: A grounded theory study on the experiences of mothers. **Journal of Pediatric Nursing**, 2025. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0882596325000508?casa_token=bK2EZZ2eRScAAAAA:MjnNr6cQS50F7uudKvqgQMyaEhEYieyay9WaAzmEn1H4Dx3iX18f6_oDv0UQx41ENdfDYGfklZA. Acesso em: 08 mar. 2025.

JANSEN, D.; ELKE, E.; KATJA, P.; LAURA, M.; ILSE, N.; DIETER, B. Functioning and Participation of Young Adults with ASD in Higher Education According to the ICF Framework. **Journal of Further and Higher Education**, v. 42, n. 2, p. 259-275,

2018. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1080/08856257.2016.1254962>. Acesso em: 19 maio 2024.

JOHNSON T. D., JOSHI A. Dark clouds or silver linings? A stigma threat perspective on the implications of an autism diagnosis for workplace well-being. **Journal of Applied Psychology**, v. 101, n. 3, p. 430-449, 2016. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1037/apl0000058>, Disponível em: <https://psycnet-apa-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/fulltext/2015-53196-001.html>. Acesso em: 11 ago. 2025.

KOOMAR, T.; THOMAS, T. R.; POTTSCHMIDT, N. R.; LUTTER, M.; MICHAELSON, J. J. Estimating the Prevalence and Genetic Risk Mechanisms of ARFID in a Large Autism Cohort. **Frontiers in Psychiatry**, v. 12, p. 1-14, 2021. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.668297>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsy.2021.668297/full>. Acesso em: 19 ago. 2025.

LADEIRA, F. F.; MENDES, N. A. S. Reflexões sobre as escolas especiais e o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. **Saberes Interdisciplinares**, v. 14, n. 17, p. 91-101, 2021. DOI <https://doi.org/10.2021/saberes-interdisciplinares.v14i27.336>. Disponível em: <https://uniptan.emnuvens.com.br/SaberesInterdisciplinares/article/view/336>. Acesso em: 18 ago. 2025.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In*: GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 5-20.

LAPLANE, A. L. F. Reflexões sobre ensino, aprendizagem e transtorno do espectro autista. *In*: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E.G. (org.). **A escola e o público-alvo da educação especial**: apontamentos atuais. São Paulo: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014, p. 224-244.

LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. 27 ed. São Paulo: Summus, 2016. p.11-22.

LEITE, J. C. C. (org.). **UTFPR**: Uma história de 100 anos. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

LEITE, N. S.; ROCHA, R. M. F.; PONTES, A. N.; COSTA, M. C. G.; CARMO, A. S. B.; SANTOS, P. H. S.; FREITAS, L. L.; SILVA, F. A. B. Cuidar de quem cuida: Políticas Públicas de amparo aos servidores públicos da SEPLAD que cuidam de familiares com Transtorno do Espectro Autista – TEA. **Revista Campo da História**, v. 9, n. 2, p. 1-22, 2024. DOI <https://doi.org/10.55906/rcdhv9n2-035>. Disponível em: <https://ojs.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/318>. Acesso em: 16 ago. 2025.

LÉON, C. B. R.; RODRIGUES, C. C.; SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Funções executivas e desempenho escolar em crianças de 6 a 9 anos de idade. **Rev. Psicopedagogia**, v. 30, n. 92, p. 113-120, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000200005. Acesso em: 3 ago. 2025.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqxSBh/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2025.

MACESIC-PETROVIC, D.; VUCINIC, V.; ESKIROVIC, B. Cognitive development of the children with visual impairment and special educational treatment. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 5, p. 157-162, 2010. DOI <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.065>. Acesso em: 1 fev. 2023.

MAENNER, M. J. *et al.* Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **Centers Disease Control & Prevention**, v. 72, n. 2, 2023. DOI <https://doi.org/10.15585%2Fmmwr.ss7202a1>. Acesso em: 19 maio 2024.

MÁGALA, I.; BLANCO-LAGO, R.; HEDRERA-FERNÁNDEZ, A.; ÁLVAREZ-ALVÁREZ, N.; OREÑA-ANSONERA, V. A.; BAEZA-VALESCO, M. Prevalence of autism spectrum disorders in USA, Europe and Spain: coincidences and discrepancies. **Advanced**, v. 79, p. 4-9. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30776272/>. Acesso em 17 jun. 2025.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [DSM]. **DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

MARÇAL, V. E. R. **O esquema de ação e a constituição do sujeito epistêmico**: contribuições da epistemologia genética à teoria do conhecimento. 2009, 115 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91757>. Acesso em: 20 maio 2024.

MASON, L. A.; ZIMIGA, B. M.; ANDERS-JEFFERSON, R.; PAAP, K. R. Autism Traits Predict Self-reported Executive Functioning Deficits in Everyday Life and an Aversion to Exercise. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 51, p. 2725-2750, 2021. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s10803-020-04741-8>. Disponível em: <https://link-springer-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s10803-020-04741-8#citeas>. Acesso em: 4 ago. 2025.

MASSON, R. **Levantamento estatístico do público-alvo da educação especial (PAEE)**: do ensino básico ao superior, incluindo dados da USP. 2024, 126 f.

Dissertação (Mestrado em Física) – Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.76.2024.tde-31072024-094147>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. CEDES**, n. 34, v. 93, p. 175-189, 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y6cVwLpJLsgwsYvzSVhFLQg/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MOURA, A. C. S. **Políticas de educação inclusiva no Brasil: Uma análise da educação escolar para pessoas com deficiência**. 2015, 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://www.posgraduacao.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/tcc_86.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

MARCONDES, R. **O desenvolvimento cognitivo em adultos: Um estudo de caso com licenciandos de física e química**. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3331>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MARCONDES, R.; SILVA, S. C. R.; SILVA, S. L. R. Ingresso, matrícula e conclusão em cursos de graduação de alunos público-alvo da educação especial na cidade de Ponta Grossa – Paraná. **R. Bras. Ens. Ci. Tecnol.**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-20, 2025. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/17017>. Acesso em: 03 mar. 2025.

MARCONDES, R.; SILVA, S. L. R. Jean Piaget no ensino superior? O uso das atividades operatórias piagetianas nos últimos 50 anos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 263, p. 201-220, jan./abr. 2022. DOI <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4941>. Acesso em: 22 maio 2024.

MARCONDES, R.; SILVA, S. L. R. Reflexões sobre a epistemologia piagetiana e o ensino superior: Afinidades com o ensino de ciências. *In*: FALEIRO, W.; BARROS, J. J. C.; BARBOSA, W. S. (Org.). **Ensino – Aprendizagem: Desafios de uma prática profissional**. Goiânia: Kelps, 2019, p. 364-394.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. A perspectiva brasileira da iniciação: desenvolvimento e abrangência dos programas nacionais e pesquisas acadêmicas sobre a temática. *In*: MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (Org.). **Iniciação científica [recurso eletrônico]: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015, p. 37-64. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/s3ny4/pdf/massi-9788568334577.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MIRANDA, A. F. D. Políticas Públicas para o atendimento ao Transtorno do Espectro Autista no Brasil, EUA e Europa nos últimos 20 anos. Propostas e Dificuldades. **Saúde Coletiva (Edição Brasileira)**, v. 15, n. 93, p. 14596-14602, 2025. DOI <https://doi.org/10.36489/saudecoletiva.2025v15i93p14596-14609>. Disponível em: <http://revistasaudecoletiva.com.br/index.php/saudecoletiva/article/view/3311>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MITRA, S. The capability approach and disability. **Journal of Disability Policy Studies**, v. 16, n. 4, p. 236-247, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/10442073060160040501>. Acesso em: 03 maio 2025.

MOLINA, L. M. M.; FRANCISCO, M. V.; SHIMAZAKI, E. M. Política Nacional de Proteção dos Direitos do Espectro Autista: (in)visibilidade no processo de formação em curso de pedagogia. **Revista Teias**, v. 25, n. 76, jan./mar. 2024. DOI <https://doi.org/10.12957/teias.2024.74268>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MORGADO, L. A. S. **Indicadores censitários da educação superior brasileira (2017-2019)**: Estudantes público-alvo da educação especial. 2022. 171 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16305>. Acesso em: 1 fev. 2023.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAND, D. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 189-220.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORTON, H. E. Assessment of Bullying in Autism Spectrum Disorder: Systematic Review of Methodologies and Participant Characteristics. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 8, p. 482-497, 2021. DOI <https://doi.org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s40489-020-00232-9>. Disponível em: <https://link-springer-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s40489-020-00232-9#citeas>. Acesso em: 18 ago. 2025.

NAVARRO, L. G. R.; MALAVASI, A. Educação Especial no Brasil: Caminhos e descaminhos. **Revista Mosaicos em Governança Sustentabilidade e Inovação**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 16-33, 2023. DOI <https://doi.org/10.37032/remos.v5i1.79>. Acesso em: 26 fev. 2024.

NASCIMENTO, K. M.; DAINEZ, D. Revisão sistemática sobre o Plano de Desenvolvimento Individual: Uma análise crítica. **Horizontes**, v. 43, n. 1, p. 1-20, 2025. DOI <https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.1980>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1980>. Acesso em: 21 ago. 2025.

NIKOLIC, G.; RADOMAN, V.; DIMOSKI, S. An empirical verification of the integral development method for deaf children. **Croatian Journal of Education**, v. 22, n. 1, p. 41-76, 2020. DOI <https://doi.org/10.15516/cje.v22i1.3258>. Acesso em: 1 fev. 2023.

NOGUEIRA, M. O. G.; LEAL, D. **Teorias da Aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2015. 270 p.

NOGUEIRA, A. M. **O papel da família no desenvolvimento da criança com necessidades especiais**. São Paulo: Editora XYZ, 2018.

NUKESHTAYEVA, K.; BOLATOVA, Z.; GALAYEVA, A.; SHINTAYEVA, N.; ZHANALINA, G. Epidemiological trends in autism and other neurodevelopmental disorders in Kazakhstan (2016–2022): a regional and national perspective. **Frontiers in Psychiatry**, v. 16, p. 1-9, 2025. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1520460>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsy.2025.1520460/full>. Acesso em: 19 jun. 2025.

OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. **The Meaning of Meaning**: A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism. New York: A Harvest Book, 1985. 363 p.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtorno do espectro autista: Uma análise interpretativa dos relatos. **Ver. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 729-746, out./dez. 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>. Acesso em: 1 fev. 2023.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; SCHMIDT, C. Bullying e Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que nos revelam as autobiografias? **Educ. Pequi.**, São Paulo, v. 49, e251469, 2023. DOI <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251469>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kGRJQ9sZzGjZjLy4zszBCJJ/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2025.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; SANTIAGO, C. B. S.; TEIXEIRA, R. A. G. Educação inclusiva na universidade: Perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e238947, 2022. DOI <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238947por>. Acesso em: 1 fev. 2023.

OLIVEIRA, D. C. **Inclusão no Ensino Superior**: o olhar de acadêmicos com necessidades educacionais específicas sobre as barreiras atitudinais. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2025. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/312571>. Acesso em: 16 ago. 2025.

OLIVEIRA, M. C. U.; MICCAS, C.; ARAÚJO, C. O.; D'ANTINO, M. E. F. O uso da CIF no contexto escolar inclusivo: um mapeamento bibliográfico. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-20, 2021. DOI <https://doi.org/10.5902/1984686X42725>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/42725>. Acesso em: 22 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências**. 1975. Disponível em:

<https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/#mental>. Acesso em: 12 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração dos Direitos de Pessoas Deficiência Mental**. 1971. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/#mental>. Acesso em: 12 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Tradução oficial de United Nations High Commissioner for Human Rights. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 23 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. Salamanca, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=92989d05-f1fd-43d2-b366-927165391896>. Acesso em: 23 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]. **CID-10**. Tradução Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 10. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

OSTI, A. Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem segundo a psicogênese piagetiana. **Revista de Educação**, v. XII, n. 13, p. 109-118. 2009. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/1910>. Acesso em: 20 maio 2024.

OWUOR, J.; LARKAN, F.; KAYABU, B.; FITZGERALD, G.; SHEAF, G.; DINSMORE, J.; MCCONKEY, R.; CLARKE, M.; MACLACHLAN, M. Does assistive technology contribute to social inclusion for people with intellectual disability? A systematic review protocol. **BMJ Open**, v. 10, n. 8, p. 1-11, 2018. DOI <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017533>. Disponível em: <https://bmjopen.bmj.com/content/8/2/e017533>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PAGE, M. J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: na updated guideline for reporting systematic reviews. **The BJM**, 372, 2021. DOI <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>. Acesso em: 20 maio 2024.

PAIVA, J. C. M.; BENDASSOLLI, P. F. Políticas sociais de inclusão social para pessoas com deficiência. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 418-

429, jan. 2017. DOI <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n1p418-429>. Acesso em: 12 fev. 2024.

PARAKKANDY, A. A.; CHACKO, G.; SAKARIYAS, S.; MATHEW, J. Central Auditory Processing Deficit in Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder. **Clinical Archives of Communication Disorders**, 2023. DOI 10.21849/cacd.2023.00976. Disponível em: <https://www-scopus-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/pages/publications/85196492636>. Acesso em: 19 ago. 2025.

PASSOS, T. L. A. **As finalidades educativas escolares implícitas na Declaração de Salamanca e sua materialização nas políticas públicas para a inclusão escolar no Brasil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas, Inhumas, 2023. Disponível em: <http://65.108.49.104/xmlui/handle/123456789/668>. Acesso em: 13 fev. 2024.

PEDROSO, P. P.; ALVES, T.; ELYSEU, J.; JOÃO, C. **Estudo**: Apresentação de serviços e a promoção da vida independente, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265601501_A_prestacao_de_servicos_e_promocao_da_vida_independente. Acesso em: 07 jun. 2025.

PENNOU, S.; BRIFFAULT, X.; THOMÉ, B.; ARAGNO, V.; CHAMAK, B. The use psychotropic medications in children and adolescents with autism in France. Analysis of the bases of National Health Data System over the period 2010–2022. **Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence**, v. 73, n. 4, p. 205-216, jun. 2025. DOI <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2025.02.006>. Disponível em: <https://www-sciencedirect-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0222961725000662?via%3Dihub>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan./jun. 2017. DOI https://doi.org/10.26512/ser_social.v19i40.14677. Acesso em: 27 jan. 2024.

PEREIRA, K. H. **Transtorno do processamento auditivo central**: orientando a família e a escola. São José/SC: FCEE, 2018. *E-Book* (58 p.) ISBN 978-85-54307-09-7. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/4477/TranstornoProcessamentoAuditivoCentral_digital_15838677518758_4477.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

PESQUISA FAPESP. **O pediatra colaborador dos nazistas**. Ed. 268, p. 15, jun. 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/o-pediatra-colaborador-dos-nazistas/>. Acesso em: 7 maio 2024.

PESSOA, V. S. C.; PRADO, R. R. Tecnologia Assistiva e a aprendizagem de habilidades de leitura e escrita em crianças com autismo: uma revisão integrativa. *In*: FRANÇA, G.; VELOSO, G.; BRITO, G. (org.). **Autismo**: Tecnologias para inclusão. Porto Nacional: Acadêmica, 2022, p. 319-333.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: Ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. – (Textos de psicologia).

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **A origem da idéia do acaso na criança**. Tradução Ana Maria Coelho. Editora Record: Rio de Janeiro, 1951.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, J. **A epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética**. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Celia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PINHEIRO, W. L. R.; ASSUNÇÃO, M. T. R.; BASTOS, J. M. Adaptação e Inclusão de alunos com espectro autista na educação infantil. **Revista Acadêmica**, v. 11, n. 58, p. e1560, 2025. DOI 10.36238/2359-5787.2025.V11N58.1560. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/1560>. Acesso em: 9 ago. 2025.

POLO-BLANCO, I.; SUÁREZ-PINILLA, P.; GOÑI-CERVERA, J.; SUÁREZ-PINILLA, M.; PAYÁ, B. Comparison of Mathematics Problem-Solving Abilities in Autistic and Non-autistic Children: the Influence of Cognitive Profile. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 54, p. 353-365, 2024. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s10803-022-05802-w>. Disponível em: <https://link-springer-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s10803-022-05802-w>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PONNOU, S.; BRIFFAULT, X.; THOMÉ, B.; ARAGNO, V.; CHAMAK, B. La consommation de médicaments psychotropes chez les enfants et les adolescents autistes en France. Analyse des bases du Système national de données de santé sur la période 2010–2022. **Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence**, v. 73, n. 4, p. 205-216, 2025. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.neurenf.2025.02.006>. Disponível em: <https://www.sciencedirect-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0222961725000662?via%3Dihub#sec0110>. Acesso em: 19 ago. 2025.

POZZO, J. D.; ROCHE, M. W.; SILVERSTEIN, S. M. Violent behavior in autism spectrum disorders: Who's at risk? **Agression and Violent Behavior**, v. 39, p. 53-60, 2018. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.avb.2018.01.007>. Disponível em: <https://www.sciencedirect-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S1359178917301726?via%3Dihub>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84611, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684611>. Acesso em: 08 mar. 2025.

PROENÇA, M. F. R.; MORAES FILHO, I. M.; SANTOS, C. C. T.; RODRIGUES, T. P. R.; CANGUSSU, D. D. D.; SOUTO, O. B. A tecnologia assistiva aplicada aos casos de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 31, p. 1-13, 2019. DOI <https://doi.org/10.25248/reas.e541.2019>. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/541>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PUGLIESE, C. E.; White, S. W. Brief Report: Problem Solving Therapy in College Students with Autism Spectrum Disorders: Feasibility and Preliminary Efficacy. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 44, n. 3, p. 719-729, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-013-1914-8>. Acesso em: 15 maio 2024.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget. *In: Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. 1988. p. ix-87.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Piaget segundo seus próprios argumentos. **Psicol. USP**, v. 21, n. 1, p. 11-30, 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/pQyqXs5N77VMNrc4m85Nvgw/#:~:text=O%20grupo%20I.N.R.C.%2C%20ao%20contr%C3%A1rio,que%20permite%20as%20opera%C3%A7%C3%B5es%20proposicionais>. Acesso em: 20 jun. 2025.

RATUCHNE, P. A. O.; MUNHOZ, M. L. L.; BARBY, A. A. O. M.; SILVA, R. T. M. Ações educacionais inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior: Revisão sistemática de artigos brasileiros. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 50, n. 1, p. 151-169, 2025. DOI <https://doi.org/10.5216/ia.v50i1.79018>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/79018>. Acesso em: 21 ago. 2025.

RATZKA, A. Independent Living for people with disabilities: from patient to citizen and customer. **Cornell University Library**, p. 1-8, 2007. Disponível em: <https://ecommons.cornell.edu/items/181515db-621b-4adf-8b04-f72a068dd72b>. Acesso em: 07 jun. 2025.

REBOUÇAS, G. L.; REBOUÇAS, A. F. A inclusão do aluno com deficiência em sala de aula regular de escola pública – um estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de humanidades, Ciências e Educação – REASE**, São Paulo, v. 9, n. 7, p. 939-960, 2023. DOI doi.org/10.51891/rease.v9i7.10657. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10657>. Acesso em: 18 ago. 2025.

REIS, M. V.; PEREIRA-SILVA, N. L. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e família: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, p. 1-23, 2025. DOI <https://doi.org/10.5902/1984686X87407>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/87407>. Acesso em: 18 ago. 2025.

RESTOY, D.; ORIOL-ESCUDE, M.; ALONZO-CASTILLO, T.; MAGÁN-MAGNTO, M. M.; CANAL-BEDIA, R.; DíEZ-VILLORIA, E.; GIBBERT-GUSTEMPS, L.; SETÍEN-RAMOS, I.; MARTÍNEZ-RAMÍREZ, M.; RAMOS-QUIROGA, J. A.; LUGO-MARÍN, J. Emotion regulation and emotion dysregulation in children and adolescents with Autism Spectrum Disorder: A meta-analysis of evaluation and intervention studies. **Clinical Psychology Review**, v. 109, 102410, April 2024. DOI <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2024.102410>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com.ez48.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S027273582400031X?via%3Dihub>. Acesso em: 5 ago. 2025.

RIBEIRO, G. F.; ALVES, R. F. S.; MELO, M. W. O.; OLIVEIRA, I. D. B.; MARTINS, M. J. B. S.; LIRA, F. F. L.; VICENTE, R. O.; SANTOS, A. B. S.; BITTENCOURT, I. G. S. Os desafios de pessoas com Transtorno do Espectro Autista na vida adulta: uma revisão integrativa. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, Umuarama, v. 27, n. 6, p. 3063-3078, 2023. DOI <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v27i6.2023-058>. Disponível em: <https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/saude/article/view/10313>. Acesso em: 3 ago. 2025.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**, v. 3. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROCHA, E. C. O. **A utilização dos benefícios das políticas públicas de atendimento aos autistas no Estado do Amazonas**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Administração) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024. Disponível em: <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/8197>. Acesso em: 16 ago. 2025.

ROCHA, J. H. P. **O teatro na vida de pessoas com deficiência – Que sentidos?**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/129692>. Acesso em: 20 abr. 2025.

ROCHA, L. R. M.; ORLANDO, R. M.; BATISTA, L. S.; SANTOS, N. G. Estudantes da Educação Especial: um panorama de Inscrições no Enem e matrículas na Educação Superior ao Longo dos Anos. **SciELO Preprints**, p. 1-18, 2025. DOI 10.1590/SciELOPreprints.11515. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11515>. Acesso em: 21 ago. 2025.

RODRIGUES, A. M.; PAZ, C. T. N. A relevância da afetividade para a inclusão de alunos autistas na educação infantil. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 7, n. 3, p. 1-12, 2020. DOI <https://doi.org/10.18554/ifd.v7i3.4985>. Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/4985>. Acesso em: 16 ago. 2025.

RODRIGUES, M. **Formação Docente para Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial em Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia**. 2018. 341 f. Araraquara, SP, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/158261>. Acesso em: 20 maio 2024.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim (Org.). **Educação inclusiva: Fundamentos históricos, conceituais e legais**. Bauru: UNESP/FC, 2012. p. 11-45. (Coleção Práticas Educacionais Inclusivas). *E-book* (201 p.). ISBN 978-85-99703-70-0. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284714199_EDUCACAO_INCLUSIVA_FUNDAMENTOS_HISTORICOS_CONCEITUAIS_E_LEGAIS. Acesso em: 10 set. 2023.

ROPAR, D.; PEEBLES, D. Sorting Preference in Children with Autism: The Dominance of Concrete Features. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 37, p. 270-280, 2007. DOI <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0166-2>. Disponível em: <https://link-springer-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s10803-006-0166-2>. Acesso em: 4 ago. 2025.

RUSSELL, G.; STAPLEY, S.; NEWLOVE-DELGADO, T.; SALMON, A.; WHITE, R.; WARREN, F.; PEARSON, A.; FORD, T. Time trends in autism diagnosis over 20 years: a UK population-based cohort study. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 63, n. 6, p. 674-682, 2021. DOI <https://doi.org/10.1111/jcpp.13505>. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcpp.13505>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SANTANA, F. S. Inclusão de crianças autistas no sistema regular de ensino no Brasil: uma revisão sistemática. In: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; OLIVEIRA, Mirian Raquel Nepomuceno de. (Org.). **Educação: reflexões e experiências**. Belo Horizonte, MG: Editora Poisson, 2025. p. 7-18. *E-book* (142 p.). ISBN: 978-65-5866-535-9, DOI: 10.36229/978-65-5866-535-9. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/educacao/Reflexoes_Experiencias/volume10/Educacao_Reflexoes_Vol10.pdf#page=7. Acesso em: 18 ago. 2025.

SANT'ANA, W. P.; SANTOS, C. S. A Lei Berenice Piana e o Direito à educação dos indivíduos com transtorno do espectro autista no Brasil. **Revista Temporis[ação]**, v. 15, n. 2, p. 99-114, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/3603>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SANTORO, J. C. **Análise dos trabalhos sobre autismo do IX Congresso Brasileiro de Educação Especial (2021)**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37138>. Acesso em: 18 maio 2024.

SANTOS, J. M. O.; TAKAOKA, R. L.; JANOÁRIO, P. H. C.; REIS, I. G.; NASCIMENTO, I. B. P. Inclusão de alunos com Transtorno do espectro Autista no curso de medicina: Relato de Experiência. **RECIMA21**, v. 5, n. 10, p. 1-14, 2024. DOI <https://doi.org/10.47820/recima21.v5i10.5869>. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/5869>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SANTOS, T. C. A. **Inclusão e acessibilidade dos estudantes público-alvo da educação especial nos cursos de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Santa Helena, 2021. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/27043>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SAXENA, A. R. Realigning Business Strategy for PWD (People with Disabilities) Customers: A Less-explored Territory in Diversity Inclusion. **Indian Institute of Management**, p. 1-23, 2012. Disponível em: <https://www.iima.ac.in/publication/realigning-business-strategy-pwd-people-disabilities-customers-less-explored-territory>. Acesso em: 04 jun. 2025.

SCARPA, A.; SWAIN, D. M.; FACTOR, R. S.; DAHIYA, A. V.; BERTOLLO, J. R. Enhancing Flexibility: A Biosocial Model for Resilience to Adversity in Youth With Autism.

SCHAFER, E. C.; GOPAL, K. V.; MATHEWS, L. M.; MILLER, S.; LAM, B. P. W. Impact of an Auditory Processing Training Program on Individuals With Autism Spectrum Disorder. **American Journal of Audiology**, v. 33, n. 4, p. 1221-1236, 2024. DOI https://doi.org/10.1044/2024_AJA-24-00134. Disponível em: https://pubs.asha.org/doi/10.1044/2024_AJA-24-00134. Acesso em: 19 ago. 2025.

SCHILTZ, H. K.; CLARKE, E.; ROSEN, N.; ROSA, S. G.; MASJEDI, N.; CHRISTOPHER, K.; LORD, C. A Longitudinal Mixed-Methods Characterization of Family Support from Adolescence to Young Adulthood in Autism and Other Developmental Disabilities. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 54, p. 3225-3241, 2024. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s10803-023-06070-y>. Disponível em: <https://link-springer-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s10803-023-06070-y#citeas>. Acesso em: 9 ago. 2025.

SCHIPPER, C. M.; VESTENA, C. L. Características do raciocínio do aluno deficiente intelectual à luz da Epistemologia Genética. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 79-88, 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201931>. Acesso em: 1 fev. 2023.

SCIENCEDIRECT. **Anhedonia**. 2020. Disponível em: <https://www-sciencedirect-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/topics/neuroscience/anhedonia>. Acesso em: 8 ago. 2025.

SENKEVICS, A. S. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, n. 4, p. 199-246, 2021. DOI <https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SILVA, B. P.; ROCHA, F. H. G. C. Os direitos das pessoas com deficiência na Constituição Federal de 1988. **NOVOS DIREITOS**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas2.unifan.edu.br/index.php/RevistaCJ/article/view/337>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SILVA, G. S.; CAMARGO, E. D. F.; GIVIGI, R. C. N. Desafios na trajetória escolar de jovens e adultos autistas do ensino superior. **Pró-Discendente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**, Vitória – ES, v. 31, n. 1, p. 207-227, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/43863>. Acesso em: 06 mar. 2025.

SILVA, G. S. **Processos de inclusão de alunos autistas no ensino superior: A construção de um grupo de discussão**. 2024a. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024a. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/20822>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SILVA, L. L. L. **A prosódia na fala de adultos autistas: um estudo de dois casos**. 2024b. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024b. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Leandro-Lisboa-3/publication/385783049_A_prosodia_na_fala_de_adultos_autistas_um_estudo_de_dois_casos/links/67353adcf255d5728669ed7c/A-prosodia-na-fala-de-adultos-autistas-um-estudo-de-dois-casos.pdf, Acesso em: 20 ago. 2025.

SILVA, J. A. O sujeito psicológico e o tempo da aprendizagem. **Cadernos de Educação**. V. 32, p. 229-250, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i32.1733>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1733>. Acesso em: 21 maio 2024.

SILVA, J. A.; FREZZA, J. S. Aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento do adulto. **Educar em Revista**, n. 39, p. 191-205, jan./abr. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000100013>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100013&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 maio 2024.

SILVA, L. R.; CINTRA, T. S.; PAULA, M. C.; MAGINA, S. P.; MERLINI, V. L. Desafios e perspectivas da educação especial: Mapeamento. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 10, n. 7, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8170>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA, M. T. M. As políticas públicas de educação inclusiva no Brasil (1996-2006). **REI – Revista de Educação do IDEAU**, v. 6, n. 14, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.getulio.ideau.com.br/wp->

[content/files_mf/656512d3026db87c9141b0863e21757a139_1.pdf](#). Acesso em: 13 fev. 2024.

SILVA, S. C.; 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**, v. 24, 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020217618>. Acesso em: 1 fev. 2023.

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**, Campinas, Sorocaba, v. 25, n. 03, p. 659-675, nov. 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772020000300008>. Acesso em: 1 fev. 2023.

SIQUEIRA, D. P.; KASSEM, J. S. S. O modelo social de definição da pessoa com deficiência e a garantia do seu livre desenvolvimento como direito da personalidade. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 17, n. 2, p. 33-46, out. 2022. DOI <https://doi.org/10.5433/1980-511X.2022v17n2p33>. Acesso em: 3 fev. 2024.

SOARES, H. R. P.; VERNE, J. L.; SALES, J. S. R. S.; SANTANA, F. M. N. Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista na infância e a importância do diagnóstico precoce para o desenvolvimento, bem como os desafios da docência. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 17, p. 490-507, 2025. DOI <https://doi.org/10.55028/gepfip.v1i17.22863>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22863>. Acesso em: 8 ago. 2025.

SOUZA, L. B. P.; SILVA, T. A. Escola inclusiva para alunos com TEA: possibilidades, recursos, adaptação, flexibilidade curricular, aprendizagem criativa e tecnologia assistivas. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psci. da Educação**, v. 19, n. 33, p. 75-89, jan./jun. 2025. DOI <https://doi.org/10.22481/aprender.33.17163>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/17163>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SOUZA, L. B. P.; SOUZA, N. H. Nutrição, seletividade e neofobia alimentar na fase pré-escolar: como família, escola e profissionais de saúde podem lidar. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v. 5, n. 25, jan./jun. 2024. DOI <https://doi.org/10.55470/relaec.43378>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/43378>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SMITH, L. The Binet-Piaget connection: Have developmentalists missed the epistemological point? **Archives de Psychologie**, n. 62, v. 243, p. 275-285, 1994.

SUPERSON, W.; PROKOPIAK, A.; WODZINSKI, M. Experiences of an Autism Diagnosis in Adulthood: The Role of Grassroots Epistemology in Clinical Settings. **J. Clin. Med.**, v. 14, n. 12, p. 1-20, 2025. DOI <https://doi.org/10.3390/jcm14124315>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2077-0383/14/12/4315>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SURÉN, P.; BAKKEN, I. J.; AASE, H.; CHIN, R.; GUNNES, N.; LIE, K. K.; MAGNUS, P.; KJENNERUD, T. R.; SCHOLBERG, S.; OYEN, A. S.; STOLTENBERG, C. Autism spectrum disorder, ADHD, epilepsy, and cerebral palsy in Norwegian children.

Pediatrics, v. 130, n. 1, p. e152-8, 2012. DOI 10.1542/peds.2011-3217. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22711729/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SZNITOWSKI, A. M. *et al.* Contribuições da extensão universitária na formação discente. **Revista DELOS**, Curitiba, v. 17, n. 60, p. 1-12, 2024. DOI

<https://doi.org/10.55905/rdelosv17.n60-083>. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/2280>. Acesso em: 20 ago. 2025.

TAN, D. W.; RABUKA, M.; HARDY, L.; HAAR, T.; PELLICANO, E. “Seeing the Value of Who We Are”: Understanding and Supporting Autistic University Students. **Autism in Adulthood**, 2024. DOI [https://doi-](https://doi.org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1089/aut.2024.0302)

[org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1089/aut.2024.0302](https://doi.org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1089/aut.2024.0302). Disponível em: <https://www.liebertpub-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1089/aut.2024.0302>. Acesso em: 17 ago. 2025.

TAVASSOLI, T.; MILLER, L. J.; SCHOEN, S. A.; NIELSEN, D. M.; BARON-COHEN, S. Sensory over-responsivity in adults with autism spectrum conditions. **Autism**, v. 18, n. 4, p. 428-432, 2014. DOI 10.1177/1362361313477246. Disponível em:

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24085741/>. Acesso em: 3 ago. 2025.

TEIXEIRA, K. B. S.; CASTRO, R. F. Vivências de pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior: uma investigação em Porto Velho/RO. **Revista Educação Especial, Santa Maria**, v. 36, p. 1-27, 2023. DOI

<https://doi.org/10.5902/1984686X70200>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70200>. Acesso em: 16 ago. 2025.

THOMAIDIS, L.; MAVROEIDI, N.; RICHARDSON, C.; CHOLEVA, A.; DAMIANOS, G.; BOLIAS, K.; TSOLIA, M. Autism Spectrum Disorders in Greece: Nationwide Prevalence in 10–11 Year-Old Children and Regional Disparities. **J Clin Med**, v. 9, n. 7, 2163, 2020. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7408756/>.

Acesso em: 17 jun. 2025.

THOMPSON, R. Emotion regulation: A theme in search of definition. **Monographs of the society for research in child development**, v. 59, n. 2/3, p. 25-52, 1994. DOI

<https://doi.org/10.2307/1166137>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1166137>. Acesso em: 8 ago. 2025.

TELES, C. F. **Jean Piaget**: uma análise de sua biografia e das suas contribuições para a educação de crianças. 2014, 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=79787>. Acesso em: 09 maio 2024.

TOMPOROSKI, A. A.; LACHMAN, V.; BORTOLINI, E. Educação Especial, o longo caminho: Da antiguidade aos nossos dias. **Cadernos Zygmunt Bauman**, vol. 9, n. 21. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/12546>. Acesso em: 5 fev. 2024.

TOSOLINI, K. E.; DAMEN, S.; JANSSEN, M. J.; MINNAERT, A. E. M. G. A Piagetian lens on cognitive development of children and youths with congenital deafblindness: a scoping review. **Front. Educ.**, v. 10, p. 1-17, 2025. DOI <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1479668>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1479668/full>. Acesso em: 12 set. 2025.

TOUATI, B.; MERCIER, A.; TUIL, L. Autismo, uma pesquisa. Da necessidade de reprecisar o campo do autismo e aqueles dos TID não autístico. In: LAZNIK, M. C.; TOUATI, B.; BURSZTEJN, C. (Orgs.). **Distinção clínica e teórica entre autismo e psicose na infância**. São Paulo, SP: Instituto Langage, 2016. p. 57-90.

TONIZZI, I.; USAI, M. C. Math abilities in autism spectrum disorder: A meta-analysis. **Research in Developmental Disabilities**, v. 139, p. 1-12, 2023. DOI <https://doi.org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.ridd.2023.104559>. Disponível em: <https://www-sciencedirect-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0891422223001373?via%3Dihub>. Acesso em: 16 ago. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNDERWOOD, J. K. G.; DELPOZO-BANOS, M.; FRIZZATI, A.; JOHN, A.; HALL, J. Evidence of increasing recorded diagnosis of autism spectrum disorders in Wales, UK: An e-cohort study. **Autism**, v. 26, n. 6, p.1499-1508, 2022. DOI <https://doi.org/10.1177/13623613211059674>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13623613211059674>. Acesso em: 15 jun. 2025.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ [UTFPR]. **Campus Guarapuava**, 2025a. Disponível em: <https://www.utfpr.edu.br/campus/guarapuava>. Acesso em: 02 mar. 2025.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ [UTFPR]. **Campus Santa Helena**, 2025b. Disponível em: <https://www.utfpr.edu.br/campus/santahelena>. Acesso em: 02 mar. 2025.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ [UTFPR]. **Graduação**, 2024a. Disponível em: https://www.utfpr.edu.br/cursos/graduacao#b_start=0&c5=ponta+grossa. Acesso em: 24 maio 2024.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ [UTFPR]. **Processo seletivo SISU/MEC – 2017/2**. Edital 011/2017 – PROGRAD. Disponível em:

https://www.utfpr.edu.br/editais/graduacao-e-educacao-profissional/reitoria/sisu/edicoes-antiores/2017.2/edital-011-2017-prograd-sisu-2017-2-de-26-05-2017/@@display-file/arquivo_edital/2-Edital%2011%202017-PROGRAD%20SISU%202017-2%20de%2026%2005%202017.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ [UTFPR]. **Relato Institucional**, 2024b. Disponível em: <https://www.utfpr.edu.br/comissoes/permanentes/cpa/documentos/relato-institucional>. Acesso em: 03 mar. 2025.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ [UTFPR]. **Vestibular UTFPR será lançado no próximo dia 14**. 2023. Disponível em: <https://www.utfpr.edu.br/noticias/geral/vestibularutfprseralancadonoproximodia14#:~:text=A%20UTFPR%20aderiu%20ao%20Sisu,Diretorias%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20da%20Universidade20Universidade>. Acesso em: 14 abr. 2024.

VALENTE, N. L. A Lei 12.764/2012: Uma análise da proteção jurídica ao autista. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, 2., SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS, 3., CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA SOCIAL, 2., 2017, Londrina. **Atas do [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <https://www.congressoservicosocialuel.com.br/anais/2017/assets/131625.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

VALOIS, J. M. As mudanças na concepção acerca da pessoa com deficiência e a influência dos tratados internacionais da ONU no Brasil. *In*: AMARAL, A. C. E. P.; VALOIS, J. M.; CARTAXO, M. C. L. R. (Org.). **Laboratório Jurídico: Diálogos Interdisciplinares**. Belém: RFB, 2023, p. 45-67. *E-book*. Disponível em: <https://www.rfbeditora.com/ebook-2023/b964fa6b-1144-4872-81b1-2899a6e1ad29>. Acesso em: 9 jan. 2024.

VASQUES, C. K. O Diagnóstico e a Escolarização de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. *In*: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

VERGNAUD, G. La teoria de los campos conceptuales. **Recherches em Didáctique des Mathématiques**, v. 10, n. 2, 3, p. 133-170, 1990. Disponível em: <https://www.ecosad.org/laboratorio-virtual/images/biblioteca-virtual/bibliografiagc/teoria-de-campos-conceptuales-vergnaud-1990.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

VIANA, R. G. C. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15): Avanços e retrocessos. **Revista Jurídica UNIGRAN**, Dourados, v. 20, n. 39, p. 83-96, jan./jun. 2018. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/revista_juridica/ed_antiores/39/artigos/artigo04.php. Acesso em: 25 fev. 2024.

WANG, R.; SUSUMU, Y. Factors of Bullying Victimization Among Students on the Autism Spectrum: A Systematic Review. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, 2024. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s40489-024-00478-7>. Disponível em: <https://link-springer-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s40489-024-00478-7#citeas>. Acesso em: 18 ago. 2025.

WIDJAJA, E. S.; SPACKMAN, E. K.; BAINBRIDGE, T. F.; LUDEKE, S. G.; ULJAREVIC, M.; HUDRY, K.; SMILLE, L. D. The Utility of the Five Factor Model of Personality as an Organizing Framework for Autism-Related Traits. **Assessment**, 2025. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1177/10731911251326395>. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1177/10731911251326395>. Acesso em: 01 ago. 2025.

WILHELM, V. B.; NOGUEIRA, F. M. G. As reformas neoliberais e suas influencias na política de educação especial do Brasil e da Venezuela: Explicitando resultados e mudanças a partir dos governos de Lula e Chávez. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 251-266, set. 2012. DOI <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640050>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640050>. Acesso em: 23 jun. 2025.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com o autismo e a síndrome de Asperger**: estratégias práticas para pais e professores. São Paulo: M. Books do Brasil Ed. Ltda, 2008.

WINGATE, M. *et al.* Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010. **Centers Disease Control & Prevention**, v. 63, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www-webofscience.ez48.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/full-record/WOS:000334352600001>. Acesso em: 19 maio 2024.

WOHOFISKY, L.; SCHARF, P.; LATTACHER, S. L.; KRAINER, D. Assistive technology to support people with autism spectrum disorder in their autonomy and safety: A scoping review. **Technology and Disability**, v. 34, n. 1, p. 1-11, 2022. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.3233/TAD-210355>. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.3233/TAD-210355>. Acesso em: 10 ago. 2025.

YILDIZ, G. Early number development in children with special needs: Correspondence, Classification, Comparison and Seriation. **International Journal of Early Childhood Special Education**, v. 12, n. 1, p. 302-318, 2020. DOI <http://doi.org/10.9756/INTJECSE/V12I1.201012>. Acesso em: 1 fev. 2023.

ZAKROCKA, M.; GRUSZKA, M.; POLANSKA, P.; KUBICKA, M. Autism spectrum disorder: definition, global epidemiology, prevalence in Poland and worldwide, and heredity. **Journal of Education, Health and Sport**, v. 78, p. 57619, 2025. DOI

<https://doi.org/10.12775/JEHS.2025.78.57619>. Disponível em:
<https://apcz.umk.pl/JEHS/article/view/57619>. Acesso em: 16 jun. 2025.

ZEEDYK, S. M.; BOLOURIAN, Y.; BLACHER, J. University life with ASD: Faculty knowledge and student needs. **Autism**, v. 23, n. 3, p. 726-736, 2018. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1362361318774148>. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1177/1362361318774148>. Acesso em: 16 ago. 2025.

ZHAO, W.; LI, L.; YANG, X.; WANG, X.; KOU, J.; CHEN, J.; CHEN, H.; WANG, Q.; DUAN, X. Brain development of a school-aged boy with autism spectrum condition talented in arithmetic: a case report. **Psychoradiology**, v.4, p. 1-5, 2024. DOI <https://doi.org/10.1093/psyrad/kkae008>. Disponível em: <https://academic.oup.com/psyrad/article/doi/10.1093/psyrad/kkae008/7651263?login=true>. Acesso em: 16 ago. 2025.

ZHAO, Y.; ZHONG, R. From Meritocracy to Human Interdependence: Redefining the Purpose of Education. **ECNU Review of Education**, v. 0, n. 0, on-line, 2025. DOI <https://doi-org.ez48.periodicos.capes.gov.br/10.1177/20965311251351988>. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1177/20965311251351988>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ZHENG, S.; CHEN, C. Auditory processing deficits in autism spectrum disorder: mechanisms, animal models, and therapeutic directions. **Journal of Neural Transmission**, v. 132, p. 781-791, 2025. DOI <https://doi.org/10.1007/s00702-025-02919-x>. Disponível em: <https://link-springer-com.ez48.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s00702-025-02919-x>. Acesso em: 19 ago. 2025.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**Título da pesquisa:**

Aspectos cognitivos de estudantes universitários com transtorno do espectro autista: Concepções iniciais na perspectiva piagetiana.

Pesquisadores responsáveis pela pesquisa:

Doutorando Renato Marcondes - UTFPR
Rua México, n. 50/123, Ponta Grossa – Paraná.
Telefone: (42) 98828-6849

Profa. Dra. Sani de Carvalho Rutz da Silva - UTFPR
Rua Rodriguez Alves, n. 554/102, Ponta Grossa – Paraná.
Telefone: (42) 99911-6986

Prof. Dr. Silvio Luiz Rutz da Silva - UEPG
Rua Rodriguez Alves, n. 554/102, Ponta Grossa – Paraná.
Telefone: (42) 99912-2701

Local de realização da pesquisa:

Universidade Tecnológica Federal do Paraná *campus* Ponta Grossa.

Endereço, telefone do local:

Rua Doutor Washington Subtil Chueire, n. 330, Jardim Carvalho, CEP 84017-220 - Ponta Grossa – Paraná, Brasil.
Telefone Geral: +55 (42) 3220-4800

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE**1. Apresentação da pesquisa:**

O acesso às universidades teve um grande aumento nos últimos anos, o que permitiu o ingresso de grupos cada vez mais heterogêneos, como o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), e em especial, das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sendo que, pesquisas recentes vêm apontando que estudantes universitários neurotípicos apresentam um desenvolvimento cognitivo aquém do esperado de acordo com a Teoria Piagetiana, o que pode ocasionar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Considerando este contexto, e a preocupação com um ensino de qualidade e equitativo para todos os alunos, os autores desta pesquisa questionam: *Como se encontra o desenvolvimento cognitivo, com base na teoria piagetiana, de estudantes PAEE, mais especificamente com Transtorno do Espectro Autista, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná campus Ponta Grossa?* Cabe destacar a escassez de pesquisas nacionais e internacionais com esta temática, portanto, este estudo visa contribuir para a compreensão de aspectos cognitivos de alunos autistas e, assim, propor ações educativas que proporcionem uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem durante a graduação.

2. Objetivos da pesquisa.**2.1 Objetivo Geral:**

Compreender o desenvolvimento cognitivo, com base na teoria piagetiana, de estudantes PAEE, mais especificamente com Transtorno do Espectro Autista, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná campus Ponta Grossa.

2.2 Objetivos específicos:

- i. Investigar o desenvolvimento cognitivo de sujeitos PAEE, mais especificamente com Transtorno do Espectro Autista, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná campus Ponta Grossa;

Rubrica do Pesquisador

Rubrica do participante da pesquisa

- ii. Analisar o acesso de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Universidade Tecnológica Federal do Paraná campus Ponta Grossa;
- iii. Elaborar e disponibilizar para a comunidade acadêmica um material contendo informações acerca de aspectos cognitivos de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista, e indicações de formas de trabalho com este público.

3. Participação na pesquisa.

Prezado participante, caso aceite participar desta pesquisa, seu envolvimento no estudo consistirá em responder ao questionário inicial e realizar as Atividades Operatórias Piagetianas, tudo de forma sigilosa, ou seja, seu nome não será exposto de nenhuma forma. Os dados coletados diante desse processo servirão para escrita da tese do pesquisador responsável, bem como de artigos científicos. Toda a entrevista será gravada em áudio e vídeo, respeitando os preceitos do seu anonimato.

Você inicialmente será apresentado ao pesquisador que realizará a entrevista, em seguida ao ambiente de aplicação da entrevista. Após assinar este termo, iniciará a entrevista, respondendo ao questionário inicial e, em seguida realizando as três Atividades Operatórias Piagetianas. Este processo durará em média 1 hora. Após as análises você será informado dos resultados desta pesquisa, se assim desejar.

4. Confidencialidade.

Para garantir a confidencialidade do participante, após o preenchimento dos dados na entrevista inicial, o participante receberá um código numérico (número do entrevistado ano), e a partir deste momento todo o material coletado (gravações, anotações, questionários), será identificado por meio deste código.

Os arquivos digitais serão armazenados em dispositivo físico (pen-drive), que ficará em posse apenas do responsável pela pesquisa, e cujo seu acesso se dará por senha.

Os arquivos físicos (TCLE, anotações e respostas) serão armazenados em envelopes individuais, identificados com código numérico do entrevistado e, ficaram em posse apenas do responsável pela entrevista e armazenados em local seguro e com acesso restrito.

5. Riscos e Benefícios.

5.1. Riscos:

Os riscos de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual são de baixa representatividade, como por exemplo: uma possível agitação do sujeito entrevistado em relação ao processo de entrevista e das atividades aplicadas, ou um descontentamento do candidato em relação ao resultado da avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo.

5.2. Benefícios:

Um dos principais benefícios observados para esta pesquisa, está no fato de se avançar na compreensão da estrutura cognitiva dos sujeitos com TEA, principalmente no ensino superior, contribuindo para se conhecer sua realidade neste contexto.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6.1. Inclusão:

- i. Alunos regularmente matriculados em cursos de graduação da UTFPR-PG;
- ii. Alunos que apresentem Transtorno do Espectro Autista;
- iii. Alunos que apresentem laudo referente ao Transtorno do Espectro Autista;
- iv. Alunos que sejam atendidos/acompanhados pelo NUAPE/NAI;
- v. Alunos que aceitem participar da pesquisa.

6.2. Exclusão:

- i. Alunos que não estejam regularmente matriculados em cursos de graduação da UTFPR-PG;
- ii. Alunos que não apresentem laudo para o Transtorno do Espectro Autista;
- iii. Alunos que não sejam atendidos/acompanhados pelo NUAPE/NAI;
- iv. Alunos que se recusem a participar da pesquisa;

- v. Alunos que estiverem ausentes no dia da pesquisa;
- vi. Alunos que não frequentarem mais os cursos de graduação da UTFPR-PG.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UTFPR. É garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

Quero receber os resultados da pesquisa (e-mail para envio):

_____.

não quero receber os resultados da pesquisa.

8. Ressarcimento e indenização.

Sua participação é voluntária, portanto, não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Porém, está assegurado o direito a indenização, caso a pesquisa gere algum dano ao participante.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR).
Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco L, Sala 7, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR,
Telefone: (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome Completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/___ Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/___

Rubrica do Pesquisador

Rubrica do participante da pesquisa

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: _____

Assinatura pesquisador (a): _____ Data: __/__/__

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com **Renato Marcondes**, via e-mail: rmarcondes@alunos.utfpr.edu.br ou telefone: **(42) 98828-6849**.

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco L, Sala 7, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR,
Telefone: 3310-4494, **E-mail:** coep@utfpr.edu.br

Rubrica do Pesquisador

Rubrica do participante da pesquisa

APÊNDICE B – Entrevista estruturada com discentes com TEA

Entrevistador:		Nome do entrevistado:	
Transcrição:		Idade:	
Data da entrevista:		Data de nascimento:	
Nº da gravação:		Curso:	
Hora do início:		Série/Período:	
Hora do término:		Profissão da Mãe:	
OBS:		Profissão do Pai:	
		Irmãos:	

ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA (AMBIENTALIZAÇÃO E CONHECIMENTO)

O QUE VOCÊ GOSTARIA DE ME CONTAR SOBRE VOCÊ?

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (CONHECENDO SEU CONTEXTO)

BLOCO 1 - VOCÊ AUTISTA

1. O QUE É AUTISMO PARA VOCÊ?
2. QUAIS SÃO SUAS MAIORES FACILIDADES E DIFICULDADES ENQUANTO ADULTO AUTISTA? POR QUÊ?
3. O QUE VOCÊ FAZ PARA ULTRAPASSAR AS DIFICULDADES?
4. PARA ULTRAPASSAR AS DIFICULDADES, VOCÊ CONTA COM QUAIS SUPORTES? ESSES SUPORTES SÃO SUFICIENTES?
5. COM QUANTOS ANOS VOCÊ TEVE O DIAGNÓSTICO AUTISTA?
6. COMO FOI SEU PROCESSO DE ACEITAÇÃO PARA O DIAGNÓSTICO?

7. COMO VOCÊ SE VÊ COMO AUTISTA? DESDE A INFÂNCIA ATÉ A VIDA ADULTA E ANTES E APÓS O DIAGNÓSTICO? (questionamento dependente da questão 3). COMO ISSO IMPACTOU NO SUPORTE E ASSISTÊNCIA ÀS SUAS DEMANDAS?
8. COMO FOI SUA EDUCAÇÃO BÁSICA? QUAIS FACILIDADES E DIFICULDADES VOCÊ ENCONTROU E O SUPORTE RECEBIDO?
9. VOCÊ TEVE ALGUMA REDE DE APOIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA?
10. QUAIS LEIS ACERCA DA INCLUSÃO OU DO AUTISMO VOCÊ CONHECE?

BLOCO 2 - VOCÊ E A UNIVERSIDADE

1. COMO É SUA RELAÇÃO COM OS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE?
2. COMO É SUA RELAÇÃO COM OS COLEGAS DE TURMA, COLEGAS DO SEU CURSO E DE OUTROS CURSOS? ELES SABEM SOBRE SUA CONDIÇÃO DE AUTISTA?
3. COMO É SUA RELAÇÃO COM OS DEMAIS PROFISSIONAIS DA UTFPR? COMO BIBLIOTECA, RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO, ENTRE OUTROS.
4. O QUE O LEVOU A PROCURAR ASSISTÊNCIA NA UNIVERSIDADE, PRINCIPALMENTE NO NAI? E SE SENTIR CONFORTÁVEL PARA BUSCAR TAL ASSISTÊNCIA.
5. COMO FOI SEU PROCESSO DE AUTODECLARAÇÃO DO ESPECTRO AUTISTA DENTRO DA UNIVERSIDADE?
6. QUAIS SUAS PRINCIPAIS FACILIDADES E DIFICULDADES NO ENSINO SUPERIOR? E O SUPORTE RECEBIDO, COMO IMPACTA SUA PERMANÊNCIA NA UTFPR?
7. VOCÊ TEM UMA REDE DE APOIO NA UNIVERSIDADE? SE SIM, COMO É?
8. O QUE VOCÊ ACREDITA SER MAIS PROVEITOSO PARA A COMUNIDADE AUTISTA NA UNIVERSIDADE? ALGO QUE AUXILIASSE NA QUALIDADE E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.
9. COMO É SEU SENTIMENTO DE ACOLHIMENTO NA UNIVERSIDADE?
10. SOBRE SEU ACOMPANHAMENTO NA UNIVERSIDADE, VOCÊ CONSIDERA ADEQUADO OU INADEQUADO? GOSTARIA DE PROPOR SUGESTÕES?
11. VOCÊ DISPÕE DE CONDIÇÕES ADEQUADAS PARA O ESTUDO FORA DA UNIVERSIDADE? E DENTRO DA UNIVERSIDADE, DISPÕEM DE

ESPAÇOS QUE ATENDAM A SUA NECESSIDADE PARA ESTUDO?
(ambiente calmo, silencioso, pessoas para auxiliar).

12. COMO É SUA ROTINA DE ESTUDOS? AQUI NA UNIVERSIDADE E FORA.

13. OCORRERAM EPISÓDIOS DE BULLYING? GOSTARIA DE
CONTAR/EXPRESSAR SOBRE ELES?

APÊNDICE C – Protocolo de Entrevista

Entrevistador: Transcrição: Data da Entrevista: Nº da gravação: Hora de início: Hora de término: OBS:	Nome do sujeito: Idade: Curso: Série: Universidade: Profissão da mãe: Profissão do pai: Irmãos:	Data de nasci.:
---	--	-----------------

Entrevista Inicial

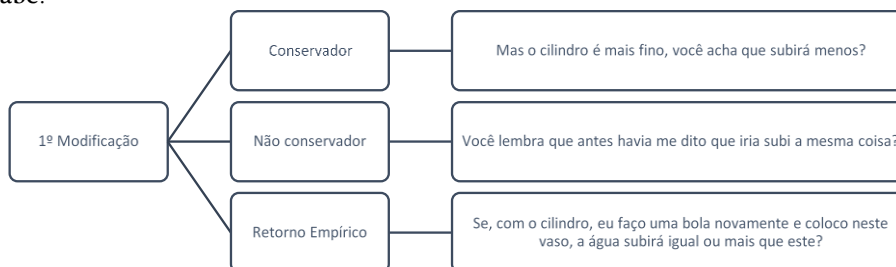
- Quando você soube que tinha TEA?
- Quando foi diagnosticado?
- Dependendo de quando foi diagnóstico, como foi a aceitação? Em ambiente familiar e escolar?
- Como foi o processo de acesso à UTFPR?
- Quais os mecanismos que a UTFPR proporciona considerando seu transtorno?
- Como é sua vivência aqui? No ambiente universitário?
- Você sente algum tipo de dificuldade acadêmica, barreira, ou algo semelhante, no seu curso?
- Por quê? (depende da direção tomada: Sente falta de algo?)

Atividade Operatória Piagetiana: Conservação do Volume

- O que você pode me dizer sobre esse material?
- Gostaria que você fizesse duas esferas com a massa de modelar.
- As esferas possuem a mesma quantidade de massa?
- E as provetas, possuem a mesma quantidade de líquido?
- Se eu colocar esta esfera nesta proveta (A), o que irá acontecer? (o líquido subirá, descerá, permanecerá igual) - (só colocar a bola no líquido se realmente for necessário).
- Se eu colocar esta esfera nesta proveta (B), o que irá acontecer?

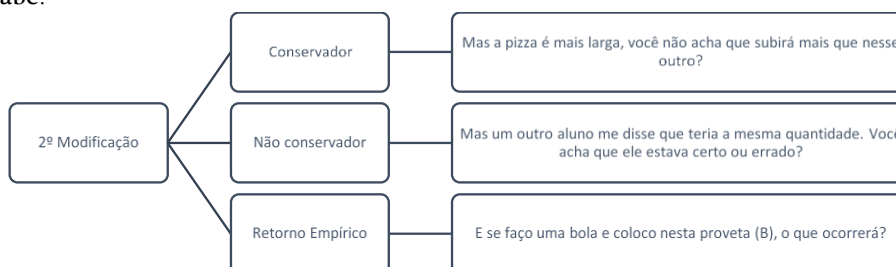
Primeira Modificação (esfera em cilindro)

- Se eu colocar este cilindro na proveta (B), o que irá ocorrer?
- Por quê? (a água subirá, descerá, ficara igual ao outro copo)
- Como sabe?



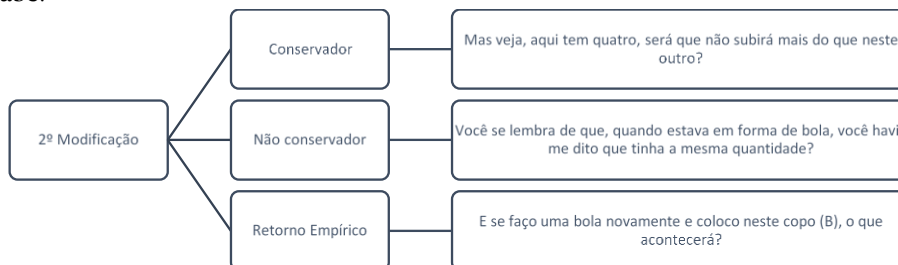
Segunda Modificação (cilindro em pizza)

- Se eu colocar esta pizza na proveta (B), o que irá ocorrer?
- Por quê? (a água subirá, descerá, ficara igual ao outro copo)
- Como sabe?



Terceira Modificação (04 esferas pequenas)

- Se eu colocar estas esferas na proveta (B), o que irá ocorrer?
- Por quê? (a água subirá, descerá, ficara igual ao outro copo)
- Como sabe?

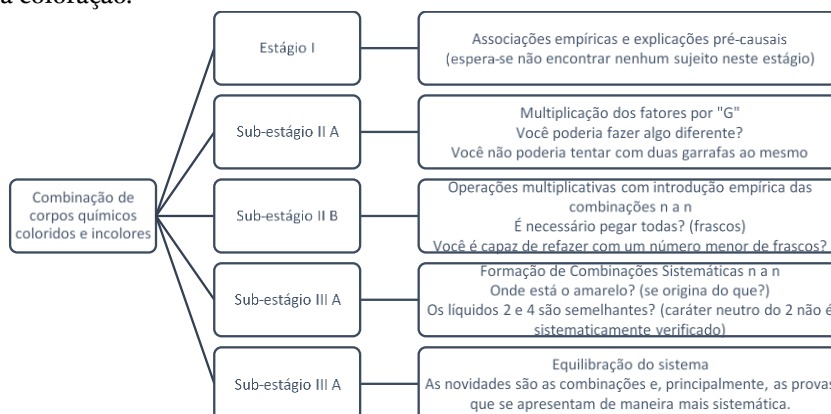


Parte Final

- O que você pode concluir com as atividades desenvolvidas?
- Você uma aplicação disto? Consegue pensar em algo?

Atividade Operatória Piagetiana: Combinação de corpos químicos coloridos e incolores

- O que você me dizer sobre este material?
- Fazer a parte prática experimental, para chegar a cor amarela, e depois o sujeito deverá chegar a mesma coloração.



Parte Final

- O que você pode concluir com as atividades desenvolvidas?
- Você uma aplicação disto? Consegue pensar em algo?

Atividade Operatória Piagetiana: Operações Combinatórias

- O que você me dizer sobre este material?
- 3 cores** – Qual o número de pares que podem ser formados, sem a repetição de pares da mesma cor?
- Quantas fichas de cada cor serão necessárias para a formação de todos os pares?
- Como você chegou nesse resultado?
- 4 cores** – Qual o número de pares que podem ser formados, sem a repetição de pares da mesma cor?
- Quantas fichas de cada cor serão necessárias para a formação de todos os pares?
- Como você chegou nesse resultado?
- 5 cores** – Qual o número de pares que podem ser formados, sem a repetição de pares da mesma cor?
- Quantas fichas de cada cor serão necessárias para a formação de todos os pares?
- Como você chegou nesse resultado?
- 6 cores** – Qual o número de pares que podem ser formados, sem a repetição de pares da mesma cor?
- Quantas fichas de cada cor serão necessárias para a formação de todos os pares?
- Como você chegou nesse resultado?

- Se o sujeito não consegue, aplicar a contra argumentação: Mas como você estava resolvendo na combinação anterior?**
- Quantas fichas de cada cor serão necessárias para a formação de todos os pares?
- Como você chegou nesse resultado?
- 100 cores** – Qual o número de pares que podem ser formados, sem a repetição de pares da mesma cor? (sem material concreto)
- Quantas fichas de cada cor serão necessárias para a formação de todos os pares?
- Como você chegou nesse resultado?
- 150 cores** – Qual o número de pares que podem ser formados, sem a repetição de pares da mesma cor? (sem material concreto)
- Quantas fichas de cada cor serão necessárias para a formação de todos os pares?
- Como você chegou nesse resultado?

Parte Final

- O que você pode concluir com as atividades desenvolvidas?
- Você uma aplicação disto? Consegue pensar em algo?

APÊNDICE D – Entrevista estruturada com a psicóloga educacional da UTFPR

1. Como ocorre o processo de entrada de alunos com TEA na UTFPR?
2. Como é a abordagem para contactar tais alunos?
3. Qual é a estrutura do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UTFPR?
4. Qual a diferença entre o NAI e o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE) da UTFPR?
5. Como o NAI atua entre alunos e professores?

Apêndice E – Quadro completo da Análise Axial da Entrevista

Cod.	Aluno 1	Cod.	Aluno 2	Cod.	Aluna 3	Cod.	Aluna 4	Cod.	Aluno 5
AL1-1	Característica pessoal	AL2-1	Características pessoais	AL3-1	Relação com educação básica	AL4-1	Sentimento pelo curso	AL5-1	Características pessoais
AL1-2	Autismo enquanto característica pessoal	AL2-2	Gostos pessoais	AL3-2	Vivência na educação básica	AL4-2	Ingresso no curso	AL5-2	Percepção sobre o que é o autismo
AL1-3	Dificuldade do autismo	AL2-3	Motivação para escolha do curso	AL3-3	Sentimento pelo colégio agrícola	AL4-3	Processo de escolha do curso	AL5-3	Relações sociais de amizade
AL1-4	Facilidade do autismo	AL2-4	O que representa o curso	AL3-4	Percepção sobre o que é o autismo	AL4-4	Características pessoais	AL5-4	Hiperfoco
AL1-5	Mecanismos para ultrapassar as dificuldades da deficiência	AL2-5	O que representa o autismo na sua vida	AL3-5	Especificidades do autismo	AL4-5	Percepção sobre o autismo	AL5-5	Facilidades relacionadas ao autismo
AL1-6	Limitação social	AL2-6	O autismo não representa nenhum ponto positivo em sua vida	AL3-6	Tolerância ao barulho	AL4-6	Características pessoais relacionadas ao autismo	AL5-6	Dificuldade relacionada ao autismo
AL1-7	Gatilhos para crises	AL2-7	Dificuldades, não necessariamente sobre o autismo	AL3-7	Relações sociais de amizade	AL4-7	Percepção pessoal sobre autismo	AL5-7	Evitar situações que levam às dificuldades.
AL1-8	Suporte	AL2-8	Característica pessoal, não associada ao autismo	AL3-8	Diagnóstico autista	AL4-8	Sensação associada ao autismo	AL5-8	Evita situações sociais que levam ao desconforto
AL1-9	Desejos pessoais	AL2-9	Ações para superar as dificuldades de aprendizagem na educação básica	AL3-9	Dificuldade relacionada ao autismo	AL4-9	Sem facilidade relacionado ao autismo	AL5-9	Conhecimento sobre seus limites
AL1-10	Sentimento sobre o diagnóstico de autista	AL2-10	Motivo das dificuldades na educação básica	AL3-10	Aspectos positivos relacionados ao autismo	AL4-10	Facilidade relacionado ao autismo	AL5-10	Mecanismos para passar pelas limitações relacionadas ao autismo
AL1-11	Entendendo o autismo	AL2-11	Dificuldades escolares	AL3-11	Estratégias para lidar com as dificuldades do autismo	AL4-11	Dificuldade relacionado ao autismo	AL5-11	Mecanismo de regulação
AL1-12	Amadurecimento com o diagnóstico autista	AL2-12	Descoberta do autismo	AL3-12	Limitação relacionada ao autismo	AL4-12	Dificuldade relacionada com a sobrecarga	AL5-12	Suporte afetivo

AL1-13	Relação com a educação básica	AL2-13	Sentimento sobre o diagnóstico	AL3-13	Medicamento como suporte	AL4-13	Estratégias para lidar com sobrecarga	AL5-13	Suporte afetivo
AL1-14	Amadurecimento pessoal	AL2-14	Justificativa para o sentimento relacionado ao diagnóstico	AL3-14	Efeito colateral de medicamentos	AL4-14	Estratégia para passar pelo meltdown	AL5-14	Sentimento relacionado ao diagnóstico de autista
AL1-15	Apoio na educação básica	AL2-15	Dificuldade de aprendizagem	AL3-15	Efeito colateral de medicamentos	AL4-15	Suporte para passar por momentos de crise	AL5-15	Visão sobre autismo na infância
AL1-16	Pouco conhecimento sobre legislação inclusiva	AL2-16	Necessidade para aprendizagem	AL3-16	Desejo em parar os medicamentos	AL4-16	Limite do suporte afetivo e medicamentoso	AL5-16	Relação com aprendizagem na educação básica
AL1-17	Relações com docentes universitários	AL2-17	Condição de saúde associada ao autismo	AL3-17	Reconhecendo leis, embora não do autismo	AL4-17	Reflexão sobre suporte	AL5-17	Relações sociais na educação básica
AL1-18	Hiperfoco	AL2-18	Sentimento sobre o diagnóstico	AL3-18	Rotina de deslocamento para estudar	AL4-18	Demora no laudo de autismo	AL5-18	Limites das relações sociais por características do autismo
AL1-19	Motivação para escolha do curso	AL2-19	Percebendo características autistas na infância	AL3-19	Envolvimento com outras ações da UTF, como IC	AL4-19	Sensação com o laudo de autismo	AL5-19	Suporte familiar
AL1-20	Preferências dentro da grade curricular do curso	AL2-20	Percepção das dificuldades na educação básica	AL3-20	Contextualizando o projeto de IC	AL4-20	Percepção de características do autismo ao decorrer da vida	AL5-20	Relação com os pais
AL1-21	Escolhas acadêmicas	AL2-21	Processo de aprendizagem na educação básica	AL3-21	Características pessoais	AL4-21	Percepção de características do autismo ao decorrer da vida	AL5-21	Características pessoais
AL1-22	Relação com segunda graduação	AL2-22	Função da escola	AL3-22	Suspeita do diagnóstico autista	AL4-22	Problemas na educação básica	AL5-22	Relações afetivas
AL1-23	Desejos pessoais no âmbito acadêmico	AL2-23	Suporte da escola	AL3-23	Sentimento relacionado ao diagnóstico autista	AL4-23	Experiências na educação básica	AL5-23	Pouco conhecimento sobre legislações de inclusão/autismo
AL1-24	Amizades	AL2-24	Sua percepção no ambiente escolar	AL3-24	Problemas pessoais antes do diagnóstico	AL4-24	Sem suporte escolar	AL5-24	Relação com docentes universitários
AL1-25	Relação tutor amizade	AL2-25	Diagnóstico <i>versus</i> processo de aprendizagem	AL3-25	Melhora comportamental relacionado com colégio agrícola	AL4-25	Estratégias de ensino na educação básica	AL5-25	Relações sociais de amizade

AL1-26	Relações sociais	AL2-26	Percepção do processo de ensino na educação básica	AL3-26	Motivos que levaram a uma melhora comportamental	AL4-26	Relação com professores da educação básica	AL5-26	Relação social com laudo autista
AL1-27	Relação amizade e o diagnóstico de TEA	AL2-27	Ausência de estímulos específicos na educação básica	AL3-27	Características na infância	AL4-27	Ausência de suporte na educação básica	AL5-27	Conhecimento dos docentes sobre o laudo
AL1-28	Relações sociais no ambiente universitário, fora docentes e alunos	AL2-28	Melhora no processo de aprendizagem na educação básica	AL3-28	Caso de bullying	AL4-28	Limites do atendimento especializado na educação básica	AL5-28	Uso do RU
AL1-29	Uso do RU	AL2-29	Suporte escolar falho	AL3-29	Motivações para Bullying	AL4-29	Tecnologia como um suporte	AL5-29	Relação com outros servidores da UTF
AL1-30	Uso da biblioteca	AL2-30	Dificuldade escolar na educação básica	AL3-30	Relação com o Colégio Agrícola	AL4-30	Relação do PEI com tecnologia assistiva	AL5-30	Presença em lugares com grande fluxo de pessoas
AL1-31	Uso de ambientes universitários	AL2-31	Avanço na aprendizagem na UTF	AL3-31	Motivos que levaram ao colégio agrícola	AL4-31	Relações sociais na educação básica	AL5-31	Relações sociais
AL1-32	Relação entre TEA e a Universidade	AL2-32	Dificuldade de aprendizagem na educação básica	AL3-32	Relação com a mãe	AL4-32	Relações sociais na infância	AL5-32	Procura de assistência com o NAI
AL1-33	Motivo para procurar o NAI	AL2-33	Reconhecimento das especificidades do autismo no processo de aprendizagem	AL3-33	Percepção inicial sobre o colégio agrícola	AL4-33	Limitações das relações sociais	AL5-33	Relação com o NAI
AL1-34	Processo de autodeclaração de TEA no ensino superior	AL2-34	Estratégias para estudo na educação básica	AL3-34	Mudança de percepção sobre o colégio agrícola	AL4-34	Sem suporte na educação básica	AL5-34	Relações familiares desafiadoras
AL1-35	Medo das consequências da autodeclaração de TEA no ensino superior	AL2-35	Característica pessoal	AL3-35	Percepção de si enquanto autista	AL4-35	Suporte familiar	AL5-35	Processo de autodeclaração na UTF
AL1-36	Pontos positivos e negativos do autismo no ensino superior	AL2-36	Estratégias para aprendizagem na educação básica	AL3-36	Relação social de amizade na educação básica	AL4-36	Descoberta do laudo de autismo	AL5-36	Facilidades relacionadas ao autismo
AL1-37	Suporte da UTF	AL2-37	Ausência de estímulos escolares	AL3-37	Avanço serial	AL4-37	Relações familiares	AL5-37	Dificuldades relacionadas ao autismo

AL1-38	Limites pessoais	AL2-38	Relações sociais	AL3-38	Percepção dos conteúdos escolares	AL4-38	Conhecimento acerca da legislação sobre autismo	AL5-38	Limitações de interação social relacionada ao autismo
AL1-39	Presença da rede de apoio dentro da UTF	AL2-39	Limite das relações sociais	AL3-39	Função da escola	AL4-39	Limite da aplicação da legislação sobre inclusão e PEI	AL5-39	Suporte relacional no ensino superior
AL1-40	Contexto de inclusão oferecido pela UTF	AL2-40	Conhecimento sobre legislação da inclusão	AL3-40	Religião como suporte	AL4-40	Característica de aprendizagem	AL5-40	Motivação para continuar o curso
AL1-41	Sugestões de melhorias	AL2-41	Relação com docentes universitários	AL3-41	Doce enquanto um vício	AL4-41	Limite de aplicação do PEI	AL5-41	Lugar das relações sociais na permanência na UTF
AL1-42	Espaço de autorregulação	AL2-42	Boa relação com docentes universitários	AL3-42	Relações sociais de amizade	AL4-42	Relação com os professores do ensino superior	AL5-42	Rede de apoio na UTF
AL1-43	Sensação de acolhimento	AL2-43	Adaptabilidade metodológica	AL3-43	Processo de socialização	AL4-43	Adaptações no processo de ensino-aprendizagem	AL5-43	Não consegue perceber quais melhorias poderiam beneficiar a permanência no curso e a qualidade
AL1-44	Motivos que levaram a sensação de acolhimento	AL2-44	Aversão aos docentes em função da homogeneização dos discentes em sala de aula	AL3-44	Incentivos particulares em estudar	AL4-44	Bullying no ensino superior	AL5-44	Rotina de estudo na UTF
AL1-45	Acompanhamento fornecido pela UTF	AL2-45	Limitações no processo de aprendizagem	AL3-45	Relação com os conteúdos da educação básica	AL4-45	Relação com o NAI e o Coletivo de Autistas	AL5-45	Relação com o uso da biblioteca
AL1-46	Opinião sobre o acompanhamento fornecido pela UTF.	AL2-46	Sala de aula enquanto um ambiente que não é destinado a aprendizagem	AL3-46	Percepção sobre a disciplina de química	AL4-46	Suporte para aprendizagem	AL5-46	Alimentação em período integral na UTF
AL1-47	Momentos destinados aos estudos	AL2-47	Sua percepção quanto ao autismo	AL3-47	Relação social	AL4-47	Uso do RU	AL5-47	Restrição alimentar
AL1-48	Como é realizado o momento de estudo	AL2-48	Percepção sobre o autismo	AL3-48	Relação com conteúdos escolares	AL4-48	Característica do autismo	AL5-48	Alimentação
AL1-49	Qualidade no momento de estudo	AL2-49	Percepção do curso de graduação	AL3-49	Percepção da limitação da educação básica	AL4-49	Relação com NAI	AL5-49	Percepção do diagnóstico de autismo

AL1-50	Motivo por não estudar na UTF	AL2-50	Limitação do ensino superior	AL3-50	Relação com o colégio agrícola	AL4-50	Conhecimento sobre legislação	AL5-50	Percepção de acolhimento no ambiente acadêmico
AL1-51	Único lugar possível de estudar na UTF	AL2-51	Visão limitada dos docentes no processo de ensino-aprendizagem	AL3-51	Referência docente para escolha do curso de graduação	AL4-51	Auxílio em avaliações	AL5-51	Horários para atendimento NAI
AL1-52	Não permanecer no ambiente universitário para estudar	AL2-52	Percepção sobre um ambiente de aprendizagem	AL3-52	Aversão ao ensino remoto emergencial durante a pandemia de covid-19	AL4-52	Conhecimento de direitos de inclusão dentro da UTF	AL5-52	Acompanhamento no ensino superior
AL1-53	Não ficar na UTF fora os momentos de aula	AL2-53	Estratégia para aprendizagem	AL3-53	Opinião sobre ensino remoto emergencial	AL4-53	Relação com outras universidades	AL5-53	Relação com o Coletivo de Autistas
AL1-54	Bullying por meio de indiretas	AL2-54	Relação da acompanhante com o processo de aprendizagem	AL3-54	Suporte universitário oferecido à PcD	AL4-54	Característica do autismo	AL5-54	Percepção do Coletivo de Autistas
AL1-55	Consequência do Bullying	AL2-55	Ausência de tutoria no ensino superior	AL3-55	Relações sociais	AL4-55	Processo de autodeclaração de autismo na UTF	AL5-55	Vontade de participar do Coletivo de Autistas
AL1-56	Relação com superdotação	AL2-56	Limites de aprendizagem no ensino superior	AL3-56	Ausência de conhecimento sobre a legislação especial/inclusiva	AL4-56	Dificuldades relacionadas ao autismo no ensino superior	AL5-56	Rotina de estudo fora da Universidade
		AL2-57	Monitor no ensino superior	AL3-57	Relação com docentes universitários	AL4-57	Reconhecimento dos limites na universidade	AL5-57	Rotina de estudo na UTF
		AL2-58	Relatos da monitoria no ensino superior	AL3-58	Relação professor-aluno autista	AL4-58	Dificuldades relacionada ao autismo no ensino superior	AL5-58	Relação com a biblioteca
		AL2-59	Ausência de relações sociais	AL3-59	Iniciação Científica	AL4-59	Limites dos processos de avaliação no ensino superior	AL5-59	Rotina de estudo
		AL2-60	Limites das relações sociais	AL3-60	Como iniciou a IC	AL4-60	Dificuldades relacionadas ao autismo	AL5-60	Bullying
		AL2-61	Relação entre laudo autista e ambiente social	AL3-61	Pesquisa de IC	AL4-61	Limites do ensino na educação básica	AL5-61	Bullying no ensino superior
		AL2-62	Relações sociais na UTF	AL3-62	Percepção pessoal sobre IC	AL4-62	Facilidades no ensino superior		

AL2-63	Não utiliza o RU	AL3-63	Limites das relações sociais	AL4-63	Participação em IC e em projetos
AL2-64	Alimentação na UTF	AL3-64	Relação social com demais funcionários da UTF	AL4-64	Limitações de ações dentro da universidade (como IC)
AL2-65	Lugares que frequenta na UTF para alimentação	AL3-65	Relação com o RU	AL4-65	Limite de acesso de autistas em projetos dentro da UTF
AL2-66	Relação com ambientes da UTF, como a biblioteca	AL3-66	Mercado de trabalho	AL4-66	Os projetos não contemplam de forma igualitária todos os públicos
AL2-67	Característica de lugares que frequenta na UTF	AL3-67	Uso da biblioteca	AL4-67	Alunos em projetos e IC
AL2-68	Preocupação com ambientes para permanecer na UTF	AL3-68	Acesso ao NAI	AL4-68	Limitações dos processos seletivos para IC e projetos
AL2-69	Relação com lugares para permanecer na UTF	AL3-69	Dificuldade em frequentar as reuniões do Coletivo de Autistas	AL4-69	Suporte relacionado ao autismo na UTF
AL2-70	Processo de acesso ao NAI	AL3-70	Dificuldade nas avaliações	AL4-70	Suporte para aprendizagem
AL2-71	Relação com o NAI	AL3-71	Acesso à UTF	AL4-71	Relação docente com o PEI
AL2-72	Diagnóstico do autismo	AL3-72	Prova do Enem	AL4-72	Rede de apoio dentro da UTF
AL2-73	Relação com outras universidades	AL3-73	Motivo por realizar Enem e vestibular em ampla concorrência.	AL4-73	Sala para autistas como um recurso necessário na UTF
AL2-74	Acesso à UTF	AL3-74	Atingindo expectativas pessoais dentro da UTF	AL4-74	Estratégia para superar dificuldades
AL2-75	Motivo de escolha do curso	AL3-75	Período do curso trancado	AL4-75	Necessidades para autistas
AL2-76	Apoio universitário	AL3-76	Dúvidas quanto a permanência no curso.	AL4-76	Limitações dos espaços atuais da UTF para autistas

AL2-77	Ponto positivo da UTF	AL3-77	Motivos para trancar o curso	AL4-77	Limitações dos espaços da UTF para alunos.
AL2-78	Dificuldade dentro da UTF	AL3-78	Motivo para permanecer no curso	AL4-78	Sentimento de acolhimento na UTF
AL2-79	Desejo pessoal	AL3-79	Motivos para voltar para o curso	AL4-79	Demandas de melhoria na UTF
AL2-80	Limite dos desejos pessoais	AL3-80	Limites de empregabilidade	AL4-80	Característica pessoal
AL2-81	Limite de aprendizagem	AL3-81	Perspectiva de emprego	AL4-81	Rotina de estudo na UTF
AL2-82	Motivação para desejos futuros	AL3-82	Processo de autodeclaração do diagnóstico	AL4-82	Demanda de local apropriado para estudo
AL2-83	Percepção docente	AL3-83	Amigos desconhecem o diagnóstico	AL4-83	Rotina de estudo em casa
AL2-84	Limites de aprendizagem	AL3-84	Docentes sabem do diagnóstico (PEI)	AL4-84	Demandas pessoais que impactam na rotina de estudo
AL2-85	Reconhecimento de diferentes especificidades do autismo	AL3-85	Limitações de aprendizagem	AL4-85	Demandas que impactam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos
AL2-86	Limite da aprendizagem	AL3-86	Processo de superação de limitações	AL4-86	Local adequado de estudo na UTF
AL2-87	Estratégias de aprendizagem	AL3-87	Barreira para escolha de disciplinas	AL4-87	Caso de Bullying na universidade
AL2-88	Interesse pelo curso	AL3-88	Explicação para não compartilhar o diagnóstico com colegas/amigos	AL4-88	Relação com os colegas de turma
AL2-89	Percepção dos limites da atuação docente	AL3-89	Pontos negativos do autismo	AL4-89	Relato de Bullying na universidade
AL2-90	Limitação pessoal	AL3-90	Dificuldades relacionadas ao autismo	AL4-90	Ações necessárias de conscientização na UTF
AL2-91	Característica pessoal	AL3-91	Rede de apoio na UTF		

AL2-92	Suporte de aprendizagem	AL3-92	Não percebe pontos possíveis de melhoria na UTF
AL2-93	Percepção do autismo para além da deficiência	AL3-93	Sentimento de acolhimento, mas sem motivo aparente.
AL2-94	Percepção do processo de ensino-aprendizagem	AL3-94	Acompanhamento do NAI
AL2-95	Percepção das potencialidades de avaliação	AL3-95	Rotina de estudo na UTF
AL2-96	Percepção do acompanhamento docente	AL3-96	Rotina de estudo em casa
AL2-97	Associações com referências externas de deficiência (filmes)	AL3-97	Bullying no ensino superior
AL2-98	Percepção das diferentes formas de avaliação considerando as potencialidades		
AL2-99	Percepção sobre a importância do suporte familiar		
AL2-100	Percepção da inserção da PcD no contexto social		
AL2-101	Caso de Bullying		
AL2-102	Percepção do autismo		
AL2-103	Limite do suporte de aprendizagem oferecido		
AL2-104	Relação com PA		

AL2-105	Melhorias para permanência na UTF
AL2-106	Uso do PEI
AL2-107	Limites no uso do PEI
AL2-108	Dificuldades na adoção do PEI
AL2-109	Dificuldades no uso do PEI
AL2-110	Identificação de autista
AL2-111	Identificação do autismo
AL2-112	Percepção do mundo externo sobre o autismo
AL2-113	Limitações de familiares compreenderem o diagnóstico
AL2-114	Relação de familiares com o autismo
AL2-115	Percepção social sobre os comportamentos do autista
AL2-116	Sentimento de acolhimento
AL2-117	Visão sobre a psicóloga
AL2-118	Atendimento psicopedagógico em outras universidades

AL2-119	Primeiro acompanhamento universitário
AL2-120	Dificuldades para convenções sociais
AL2-121	Rotina de estudos ausente fora de períodos específicos
AL2-122	Rotina de estudos apenas para avaliações
AL2-123	Estratégias de estudo
AL2-124	Permanência na UTF
AL2-125	Característica pessoal
AL2-126	Bullying no ensino superior