



Universidade Federal
de São João del-Rei

LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Barbara Gabriela Nascimento Sad

**CURRÍCULO ADAPTATIVO: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESTUDANTE AUTISTA E
SUAS COMORBIDADES EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA**

São João del-Rei – MG

2026

Barbara Gabriela Nascimento Sad

**CURRÍCULO ADAPTATIVO: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESTUDANTE AUTISTA E
SUAS COMORBIDADES EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Coordenadoria do Curso de Matemática, da
Universidade Federal de São João del-Rei,
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Matemática.

Orientadora: Prof. Maria Jaqueline de
Grammont Machado de Araújo.

São João del-Rei – MG

2026

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S124c Sad, Bárbara Gabriela Nascimento.
Currículo adaptativo: A experiência de uma
estudante autista e suas comorbidades em um curso de
graduação em Matemática : / Bárbara Gabriela
Nascimento Sad ; orientadora Maria Jaqueline de
Grammont Machado de Araújo. -- São João del-Rei,
2026.
62 p.

Trabalho de Conclusão (Graduação - Matemática) --
Universidade Federal de São João del-Rei, 2026.

1. Autismo Inclusão. 2. Currículo adaptativo. 3.
Inclusão. 4. Comorbidades. 5. Ensino Superior . I.
Araújo, Maria Jaqueline de Grammont Machado de ,
orient. II. Título.

Bárbara Gabriela Nascimento Sad

CURRÍCULO ADAPTATIVO: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESTUDANTE AUTISTA E SUAS COMORBIDADES EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenadoria do Curso de Matemática, da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Orientadora: Prof. Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo.

Data de aprovação: 10 de julho de 2026

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 MARIA JAQUELINE DE GRAMMONT MACHADO D
Data: 24/08/2026 10:38:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Prof(a).Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo

Documento assinado digitalmente
 FLAVIA CRISTINA FIGUEIREDO COURA
Data: 25/08/2026 17:28:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dra. Flávia Cristina Figueiredo Coura

Documento assinado digitalmente
 KARINA KLINKE
Data: 26/08/2026 15:30:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a).Dra. Karina Klinke

Documento assinado digitalmente
 VIVIANE CRISTINA ALMADA DE OLIVEIRA
Data: 25/08/2026 21:24:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dra. Viviane Cristina de Almeida Oliveira

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria Jaqueline de Grammont, pela paciência, sabedoria e dedicação. À Prof.^a Dra. Karina Klinke, agradeço por me apresentar à minha orientadora e por colaborar na construção do grupo de Estudos em Paulo Freire, contribuindo para o desenvolvimento da minha oratória e das minhas reflexões. Sou também grata pelo incentivo à escrita, mesmo diante das minhas dificuldades de comunicação e da insegurança que ainda sinto nesse processo. Ambas, desde o início, acreditaram em mim e no meu potencial, percorrendo esse caminho com muita delicadeza e acolhimento.

Agradeço à coordenação do curso pela orientação, compreensão e apoio ao longo da minha formação, especialmente à minha atual coordenadora Flávia Grossi, que destaca-se por ter sido a primeira a valorizar minha trajetória e a incentivar que ela fosse compartilhada. Diante das diversas demandas de adaptação e dos desafios vivenciados enquanto estudante autista, reconheceu o sujeito para além do diagnóstico.

Às minhas outras coordenadoras, Flávia Coura e Patrícia Tempesta, sou grata pelos ensinamentos e pela sensibilidade na condução das políticas de adaptação. Reconheço que, com uma escuta ativa e um acompanhamento conjunto, construíram a base do meu processo de adaptação. A partir desse trabalho, juntamente com minha atual coordenadora e com o vice-coordenador, Pedro Benedini Riul, pude avançar em meu processo de inclusão.

À professora Viviane Almada, agradeço por todos os aprendizados nos projetos que estivemos juntas. Vejo seu avanço no processo de inclusão e adaptação nas disciplinas que me acompanhou e isso me permite acreditar nas construções pelas quais tenho lutado.

À professora Carolina Sanches, saber que meus aprendizados foram acolhidos por você e replicados em outras situações de inclusão, me trouxe orgulho da sementinha que tenho tentado plantar.

Agradeço primordialmente aos meus pais, que sempre foram a base da minha vida. À minha mãe, pelo amor, pela força e pela dedicação desde a minha infância, guiando meu caminho com cuidado e carinho. Mesmo não estando mais presente para ver minha formatura, sua memória e seus ensinamentos permanecem vivos em cada conquista minha. Ao meu pai, agradeço pelo apoio contínuo e por acreditar no meu potencial, incentivando-me a seguir em frente mesmo diante das dificuldades. Aos meus irmãos, Bianca e João Paulo, pela amizade e parceria de uma vida toda.

À minha irmã Patrícia Sad e minha prima Hellen Santana, que me ajudaram de forma essencial durante o período da pandemia, colaborando com as demandas acadêmicas em um momento tão delicado. Vocês foram minha primeira experiência de apoio na Universidade.

Aos meus professores, às minhas discentes-apoio: Bianca Resende, Clara Teodoro, Laís Gonzaga, Letícia Arante, Tainara Diniz, e aos psicólogos Lucas Rongetta e Daniela Marras, que contribuíram com orientação, acolhimento e suporte emocional durante toda a minha trajetória.

Ao Setor de Inclusão e Acessibilidade por atuar garantindo que eu e outros colegas com deficiência, tenhamos nossos direitos assegurados e uma vivência universitária mais digna.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso analisa a construção e os impactos de um currículo adaptativo na trajetória acadêmica de uma universitária autista, com diagnóstico tardio e comorbidades associadas. A pesquisa utiliza a metodologia da História de Vida, tomando como eixo central as experiências da própria autora, que, enquanto mulher negra, autista e estudante de um curso de exatas em uma universidade pública, enfrentou desafios acadêmicos, emocionais e institucionais que evidenciam os limites ainda presentes nas políticas de inclusão no ensino superior. O estudo aborda desde a infância da estudante, marcada por atrasos no desenvolvimento, seletividade alimentar, dificuldades de interação social, intervenções especializadas e episódios de preconceito racial e capacitista¹, até sua vivência universitária, na qual foram identificados o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG). Somam-se a esses os transtornos e condições já identificadas antes da universidade, como o Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC) e a doença ceratocone, todos com impactos diretos em seu processo de aprendizagem. Essas condições exigiram adaptações curriculares específicas, estratégias diferenciadas de ensino, reorganização avaliativa e recursos de acessibilidade, demonstrando a necessidade de práticas institucionais mais sensíveis às singularidades. A análise evidencia que o currículo não se restringe ao documento formal, mas se constrói nas relações entre coordenação, docentes e estudante, sendo constantemente transformado pelas experiências e pelos contextos vividos. A postura dialógica da coordenação possibilitou a criação de um percurso formativo mais inclusivo, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e emocional da aluna. Conclui-se que a implementação de currículos adaptativos é fundamental para garantir a permanência, a aprendizagem e o bem-estar de estudantes com deficiência, ao mesmo tempo em que provoca reflexões sobre o papel da universidade na superação do capacitismo e na promoção de ambientes inclusivos.

Palavras-Chave: Autismo; Currículo adaptativo; Inclusão; Comorbidades; Ensino Superior

¹ O capacitismo refere-se à discriminação e preconceito direcionados a pessoas com deficiência, baseado na ideia de que estas são inferiores ou incapazes devido às suas limitações físicas, cognitivas ou sensoriais. Essa forma de exclusão manifesta-se em atitudes, comportamentos e na organização de espaços e serviços, que muitas vezes não consideram as necessidades específicas dessas pessoas, negando-lhes igualdade de oportunidades e respeito.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Piso tátil do campus Santo Antônio da UFSJ	28
Figura 2 - Placa no Restaurante Universitário da UFSJ sobre o atendimento prioritário	29
Figura 3 - Atividade avaliativa	53
Figura 4 - Letras do alfabeto grego em LATEX	54
Figura 5 – Atividade de sala de aula	55

SUMÁRIO

Prólogo	9
1 Introdução	11
2 Trajetória inicial da estudante autista: infância e construção da autonomia	15
3 Autismo e comorbidades	17
4 O processo de adaptação curricular de uma estudante com TEA	19
5 Reprovações: uma aluna autista pode estar na universidade?	23
6 Barreiras arquitetônicas e inclusão	27
7 O papel do discente apoio	31
8 A importância do acompanhamento psicológico no currículo adaptativo	34
9 Bullying e discriminação com o “ser diferente”	36
10 O papel da coordenação na inclusão de estudantes com TEA	39
11 Os desafios dos docentes no processo de inclusão	42
12 Participação no ENADE	44
13 Experiência em projetos de docência	46
14 Desafios na matemática	51
15 Conclusão	56
Referência	59

Prólogo

Entre a escrita da História de Vida e o reconhecimento de si

Ao finalizar este Trabalho de Conclusão de Curso, compreendo que a construção desta pesquisa representou muito mais do que a elaboração de um texto acadêmico. Escrever sobre minha trajetória como estudante autista e sobre a implementação do currículo adaptativo no curso de Licenciatura em Matemática significou revisitar experiências que fizeram parte da minha história e compreender sentidos que, durante muito tempo, ainda não conseguia alcançar. Este trabalho tornou-se, também, um processo de reconhecimento de mim mesma, da minha trajetória e da professora que desejo construir.

Na defesa deste trabalho, uma questão levantada pela banca permaneceu comigo: considerando que esta pesquisa utiliza a metodologia da História de Vida, por que optar pela escrita em terceira pessoa do singular, utilizando expressões como “a estudante” ou “ela”, em vez da primeira pessoa? Essa pergunta me levou a refletir sobre o processo de construção desta pesquisa e sobre a maneira como eu conseguia me aproximar da minha própria história naquele momento.

Atualmente, vejo que a escolha pela História de Vida possibilitou compreender minha trajetória como estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando as experiências vividas, as relações construídas, as barreiras encontradas e os apoios que contribuíram para minha permanência na universidade. Entretanto, escrever sobre uma história que era minha tornou-se um desafio. Após receber o diagnóstico em 2021, eu ainda estava compreendendo o autismo e reconhecendo que muitas dificuldades antes vistas como limitações pessoais estavam relacionadas com as minhas necessidades. Esse processo também foi vivenciado pelos professores, que, em sua maioria, participavam pela primeira vez da implementação de um currículo adaptativo para uma estudante autista.

Na universidade, o currículo adaptativo foi construído por meio do diálogo entre mim, os professores, a coordenação de curso e o Setor de Inclusão e Acessibilidade (SINAC). Buscamos compreender quais adaptações possibilitaram minha permanência e participação acadêmica, assim como os recursos disponibilizados pela equipe pedagógica. Esse processo contribuiu para que eu passasse a compreender minha trajetória de outra forma, reconhecendo não apenas as dificuldades enfrentadas, mas também os caminhos construídos para favorecer minha participação acadêmica.

Vejo, por exemplo, que esse percurso foi marcado pelo medo do preconceito e por experiências de capacitismo e bullying nas relações com os colegas. Durante a maior parte da

graduação, mantive meu diagnóstico em sigilo para os estudantes do curso, por receio de ser vista apenas pelo autismo, e não como estudante, pessoa e futura professora. Nesse contexto, escrever em primeira pessoa representava um desafio, pois significava entrar diretamente em contato com experiências que ainda estavam próximas emocionalmente. A terceira pessoa surgiu, então, como uma possibilidade de criar um distanciamento reflexivo e organizar minha história com maior segurança.

Frente às minhas inseguranças em relação ao início do processo de escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso, tive a professora Jaqueline como fonte de apoio e orientação. Envolvida com a metodologia de História de Vida e com pesquisas sobre estudantes com deficiência, ela permitiu que eu experimentasse a escrita e desenvolvesse o projeto sem formalizá-lo, inicialmente, como TCC. Ao longo dessa experimentação, adquiri mais segurança para desenvolver a pesquisa e compreendi, finalmente, que seria possível transformar aquele projeto em meu Trabalho de Conclusão de Curso.

No momento em que decidi formalizar a pesquisa, surgiu uma barreira relacionada à orientação: uma professora do curso de Pedagogia não poderia orientar uma estudante da Licenciatura em Matemática. Entretanto, considerando o suporte oferecido pela professora e sua familiaridade com os temas de meu trabalho, solicitei ao Colegiado autorização para que a professora Jaqueline pudesse orientar minha pesquisa. Esse processo culminou na alteração do regulamento do curso de Matemática, que passou a permitir a orientação por professores de outros cursos e a participação de, no mínimo, dois avaliadores nas bancas de Trabalho de Conclusão de Curso. Anteriormente, o regulamento permitia, no máximo, dois avaliadores. Essa mudança ampliou as possibilidades de desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares.

O texto do TCC foi finalizado em dezembro de 2025, embora sua defesa tenha ocorrido apenas em julho de 2026. Nesse intervalo, o trabalho passou por correções e ajustes, mantendo a escolha da escrita em terceira pessoa. Durante esse período, minha orientadora me questionava sobre como eu responderia caso outras pessoas se interessassem pela pesquisa e quisessem saber mais sobre a história apresentada: eu continuaria dizendo que aquela história não era minha? Essas reflexões contribuíram para que eu começasse a me preparar para compartilhar meu diagnóstico.

Em 31 de março de 2026, revelei meu diagnóstico aos colegas da graduação durante uma reunião do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Compartilhei que sou autista, tornando pública, naquele espaço, uma parte da minha vida que, durante muito tempo, havia permanecido em sigilo. Esse momento representou uma mudança importante no meu processo de reconhecimento e contribuiu para que eu passasse a assumir,

na introdução e na conclusão do trabalho, que a pesquisa se referia à minha própria história. Dessa forma, assim como foi ao longo do processo de escrita, o compartilhamento de meu diagnóstico tem se desenvolvido de forma gradual em outros espaços da minha vida.

Neste sentido, a terceira pessoa não foi apenas uma escolha de escrita, mas parte das condições que tornaram possível a construção desta pesquisa. No momento em que o trabalho foi escrito, eu ainda não havia compartilhado publicamente meu diagnóstico com os colegas da graduação e ainda estava elaborando minha relação com essa parte da minha história. Hoje, ao escrever este prólogo em primeira pessoa, consigo reconhecer que a história apresentada no TCC é a minha. No entanto, mantenho a escrita em terceira pessoa porque compreendo que ela faz parte da construção do meu percurso e registra o momento em que essa pesquisa foi desenvolvida.

Essa experiência também modificou minha formação como professora de Matemática. Vivenciar a construção do currículo adaptativo e refletir sobre minha própria trajetória fez com que eu compreendesse a inclusão para além da realização de adaptações pedagógicas. Passei a compreendê-la como um processo que exige conhecer o estudante, reconhecer suas singularidades e construir, por meio do diálogo, condições para sua participação. Assim, ao escrever este prólogo em primeira pessoa, reconheço tanto a estudante cuja trajetória foi narrada no TCC quanto a professora que venho construindo a partir dessa experiência.

1 Introdução

Esta pesquisa busca compreender a construção de uma adaptação curricular orientada para uma aluna tardiamente diagnosticada como nível 1² de suporte do Transtorno do Espectro Autista. Apesar de apresentar maior autonomia em seu cotidiano, a estudante ainda necessita de alguns suportes para lidar com sua dificuldade na comunicação social, na adaptação a mudanças e na organização das atividades diárias. Trata-se de uma construção, pois o meio acadêmico não dispunha de referências de processos formativos pensados e formulados especificamente para estudantes autistas, carecendo, ainda, de alternativas para mediar os impactos dessa vivência no contexto acadêmico. Além disso, a adaptação curricular foi realizada em caráter sigiloso em relação aos demais estudantes da turma, o que, embora tenha tido o intuito de preservar a privacidade da aluna, tornou-se um desafio para a implementação das estratégias pedagógicas no ambiente acadêmico.

² AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Essa investigação utiliza como metodologia a História de Vida, tendo como material as vivências da autora e as construções por ela elaboradas e experimentadas enquanto mulher negra, autista, com comorbidades associadas e que cursa uma área de exatas em uma universidade pública. Desse modo, optou-se por escrever com certo distanciamento, utilizando uma análise na terceira pessoa, a fim de possibilitar que tais vivências servissem de ilustração dos desafios cotidianos de muitos autistas.

Esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua freqüente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação (Josso, 2007, p. 2).

Sob tal ótica, diante dos avanços nas políticas de acesso ao ensino superior, torna-se cada vez mais necessário refletir sobre as condições de permanência e de desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência no contexto universitário. Entende-se que a inclusão efetiva não se restringe ao ingresso, mas exige práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades de cada aluno e favoreçam sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, a adaptação curricular desempenha um papel essencial, uma vez que possibilita que o processo de ensino-aprendizagem seja ajustado às dimensões cognitivas, sensoriais e emocionais de cada estudante. Assim, conforme observam Ciantelli et al. (2020), embora alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentem potencial para um bom desempenho acadêmico, eles ainda enfrentam maiores riscos de fracasso e evasão no ensino superior, em grande parte pela ausência de estratégias institucionais que assegurem sua permanência.

Nesse cenário, também serão discutidos episódios de discriminação, bullying e na capacitismo no ambiente acadêmico. Ainda que tais vivências não fossem identificadas imediatamente como bullying, capacitismo, exclusão, não se pode ignorar o desconforto decorrente de tais situações que, muitas vezes sutis ou naturalizadas no cotidiano institucional, impactaram diretamente a experiência de pertencimento da discente, sua segurança emocional e sua participação plena nas atividades formativas. Como agravante disso, o caráter sigiloso do currículo adaptativo dificultava a elaboração de ações que respondessem às necessidades específicas de apoio da estudante. Assim, a presença desses atravessamentos evidencia que, embora existam avanços importantes no campo da acessibilidade, a universidade ainda reproduz práticas excludentes. Portanto, compreender esses processos é essencial para pensar políticas e práticas que promovam ambientes verdadeiramente inclusivos, acolhedores e sensíveis às singularidades do outro.

Além disso, é preciso reconhecer que o ambiente universitário impõe desafios aos estudantes que ultrapassam o domínio do conteúdo, exigindo níveis elevados de autonomia, mobilidade e interação social. Tais demandas podem intensificar o estresse e favorecer o surgimento de dificuldades emocionais e psicológicas entre estudantes com TEA, conforme apontam Ciantelli et al. (2020). Diante disso, a implementação de adaptações curriculares torna-se indispensável para minimizar barreiras e promover ambientes de aprendizagem mais acessíveis e acolhedores, de modo a garantir ao estudante com deficiência não apenas o direito ao ingresso, mas também à continuidade, ao bem-estar e ao êxito acadêmico no ensino superior. Evidencia-se, portanto, a necessidade de fomentar discussões que ultrapassem as políticas institucionais e abordem a forma como uma estudante com deficiência vivencia a experiência de um currículo adaptativo em sua graduação, considerando os conflitos interpessoais, as ações discriminatórias e as experiências em sala de aula. Com isso, torna-se possível compreender os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas e os impactos das políticas inclusivas no cotidiano da graduação.

Desta forma, é preciso, de início, entender o que é um currículo educacional. Pode-se entender o currículo enquanto um documento que impõe diretrizes educacionais aos alunos e professores relacionadas aos conteúdos práticos e teóricos necessários para o percurso de formação do estudante. O currículo adaptativo envolve, por conseguinte, discussões em cada instituição de ensino que busquem construir modos de promover a formação de acordo com as diretrizes estabelecidas e as necessidades de cada grupo. Posto isso, compartilha-se da concepção de Pacheco (2011):

O currículo vem sofrendo mudanças de paradigmas, estimuladas pela sociedade do conhecimento, que posiciona o currículo mais centrado na figura do aprendente, do que aquele que ensina. Essa relação modifica a concepção única e universalizante sobre conhecimento voltando para uma noção que complete diversas facetas; quer seja por meio de organização curricular, organização modular, metodologia ativa, currículo nacional incluindo competências/metabolismos de aprendizagem e qualificação dos aprendentes (Pacheco, 2011, p. 78).

Assim, evidenciam-se a função social do currículo e a necessidade de uma implementação mais voltada às particularidades do aluno, rompendo com uma lógica universalizante de construção curricular. No caso do sujeito autista, devido à singularidade que o transtorno produz em cada indivíduo, o diálogo torna-se imprescindível na implementação do currículo, visto que as demandas dos estudantes serão diferentes, assim como as adaptações que cada professor precisará fazer. Silva (2013) aponta que, dentro das universidades públicas, é comum que os corpos docente e discente fiquem à parte da criação das normas institucionais, idealizadas, geralmente, apenas pelos coordenadores e diretores de

curso. Entretanto, a elaboração de um currículo adaptativo exige certa inovação dos métodos tradicionais que norteiam a construção de diretrizes curriculares, uma vez que as especificidades de cada estudante e professor constituem elementos importantes para esta produção.

Neste sentido, a vivência da estudante analisada foi diferente: a coordenação utilizou o diálogo e a aproximação com a discente para compreender e desenvolver as adaptações asseguradas. Esse método serviu como catalisador da compreensão da aluna sobre suas dificuldades e potencialidades, além de estabelecer uma relação de segurança e apoio entre ela e a coordenação, assegurando respaldo frente aos próximos desafios vividos durante a graduação. Nesse movimento, evidencia-se que o currículo não se limita ao que está formalizado em documentos, mas se constrói na relação entre sujeitos, práticas e contextos, sendo cotidianamente transformado. Assim, a experiência da estudante autista em relação à adaptação curricular reivindica seu potencial de criação e experimentação, considerando suas necessidades e modos próprios de aprender, que tensionam, ampliam e organizam o que se entende como percurso formativo. Desse modo, concorda-se com a percepção de "currículo" enquanto um elemento transformador dentro da instituição, pensada por Pereira (2025).

Contudo, tenho percebido que currículo não é apenas aquilo que está estruturado, vai muito mais além daquelas disposições documentadas, nas ementas. O currículo transcende o papel; se enraíza no cotidiano, no que é vivido, no que é atravessado. Currículo é tudo que acontece na formação de pessoas nos processos educativos e manifesta-se também nos discursos proferidos em sala de aula, nas relações interpessoais, na distribuição de poder simbólico e na legitimação ou exclusão de certas identidades e experiências. (Pereira, 2025, p. 33).

Analogamente, outras vivências acadêmicas também contribuíram para ampliar a compreensão da discente sobre o próprio processo de aprender e ensinar. Nesse cenário, a participação da estudante em programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a Residência Pedagógica e o grupo de “Estudos em Paulo Freire” revelou-se de grande relevância para a formação da discente, uma vez que possibilitou articular os conhecimentos teóricos discutidos em sala de aula com as experiências concretas vivenciadas nos espaços escolares. Essa aproximação entre teoria e prática contribuiu para o desenvolvimento de uma postura mais crítica diante dos desafios da docência, permitindo à discente compreender de forma mais ampla as demandas da educação inclusiva e o papel do professor nesse processo, o que refletiu em sua própria leitura sobre seu percurso acadêmico, ao mesmo tempo em que a preparou para enfrentar as dificuldades e tensões inerentes ao

contexto escolar, transformando tais experiências em oportunidades de aprendizagem e crescimento profissional.

2 Trajetória inicial da estudante autista: infância e construção da autonomia

A fim de compreender a trajetória da estudante autista analisada, retorna-se, inicialmente, aos caminhos percorridos desde sua infância, período em que já se observavam sinais incomuns em seu neurodesenvolvimento. Nesse sentido, a primeira infância da aluna, quando observada retrospectivamente, revela um conjunto de características atípicas presentes mesmo antes de seu diagnóstico: atrasos na fala, dificuldades motoras, seletividade alimentar severa, sensibilidade sensorial elevada, crises frequentes de asma e hiperfoco em estímulos específicos, como a cor rosa. Mesmo em tenra idade, a aluna já apresentava dificuldade de regulação emocional e episódios de ansiedade diante de frustrações, em uma intensidade e recorrência para além do nível comum infantil. Todavia, ela reconhece que, apesar de sua história ter sido atravessada por desafios significativos, ela também foi potencializada por apoios fundamentais que permitiram construir as bases de sua autonomia, uma vez que, mesmo sem saber que era autista, recebeu de sua família estímulos constantes que favoreceram seu desenvolvimento e se tornaram decisivos para que alcançasse o ensino superior.

O percurso escolar da estudante teve início aos seis anos de idade, quando ela entrou em uma escola regular de uma cidade no interior de Minas Gerais. Nessa época, a estudante apenas interagia com seus familiares de convivência diária, tendo crises de choro ao estar próxima de outras crianças ou estranhos. Assim, ela apresentava um comportamento de isolamento social, pouca interação com os colegas, ausência de comunicação com a professora e preferência por posições de descanso incomuns, como sentar em “W” ou até de costas para a sala. Diante desse cenário, a professora comunicou à família que a estudante não conseguia acompanhar a turma, principalmente nas questões sociais, utilizando inclusive termos desqualificadores, chamando-a de “mediocre” e “difícil”. Preocupados, os pais buscaram avaliação na Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais (ABAE), hoje denominada Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que não identificou deficiência, mas apontou atraso significativo no desenvolvimento, sem causa definida.

A partir desse encaminhamento, a estudante passou a receber acompanhamento clínico na ABAE e frequentou também uma escola especial. Durante três anos, manteve uma rotina intensa: das 7h às 16h, dividia-se entre atendimentos terapêuticos pela manhã e atividades

pedagógicas adaptadas no período da tarde, o que foi fundamental para o desenvolvimento de sua autonomia, linguagem, organização e habilidades motoras e sociais. De acordo com Zanon, Backes e Bosa (2014), para o sujeito autista, esse tipo de intervenção iniciada ainda na infância, tende a gerar ganhos significativos no desenvolvimento, sobretudo devido à maior plasticidade cerebral presente nesse momento. Assim, sob a ótica da aluna, esse acompanhamento foi essencial para ampliar o potencial adaptativo dela, estimulando seu desenvolvimento, aprendizado e interações.

Entretanto, apesar dos avanços alcançados com as intervenções na infância, sua vida familiar também apresentou desafios importantes, haja vista que, ainda criança, a estudante foi viver temporariamente com familiares paternos, devido à falta de recursos em sua cidade que pudessem apoiá-la, enfrentando situações de preconceito e falas estigmatizantes relacionadas tanto ao seu atendimento educacional quanto à sua identidade racial. Nesse sentido, era dito que ela estudava em “escola de doido” e, quando cometia algum erro, era comparada à mãe, uma mulher negra, de forma racista, ouvindo que “fazia coisa de negra”. Tais comentários depreciativos afetaram profundamente sua autoestima e ampliaram a sensação de inadequação. Anos depois, mesmo ao concluir sua primeira graduação, escutou de familiares paternos que “jamais esperavam que ela chegasse ao ensino superior”, reforçando a presença contínua de expectativas negativas acerca de suas capacidades.

Na adolescência, a aluna apresentava grande dificuldade de memorização e de escrita nas disciplinas, o que exigia intenso suporte externo e longas noites de estudo para, ao menos, alcançar a média. Nessa rotina, seu pai desempenhou papel fundamental, estudando com ela todas as noites e oferecendo o apoio necessário para que pudesse acompanhar os conteúdos escolares. Essa autonomia em formação, fortalecida progressivamente, foi essencial para que, já adulta, a estudante pudesse reconhecer seus próprios modos de aprender e, após receber o diagnóstico tardio de autismo, organizar junto à equipe pedagógica da universidade um currículo adaptativo que lhe garantisse condições reais de permanência, participação e aprendizagem digna no ensino superior.

Nesse viés, faz-se importante destacar que essa primeira formação, cursando

Administração em uma instituição privada, foi concluída em um contexto muito distinto de sua experiência atual na universidade pública. Na leitura da discente, o ensino particular procura adaptar-se ao aluno pagante, privilegiando a conclusão do curso, enquanto o ensino público demanda conhecimento, autonomia e um esforço mais amplo e direcionado do estudante com o conteúdo e a vivência universitária. Ainda assim, ela contou com o apoio de seus pais, que a estimularam e incentivaram, assim como com a ajuda de uma prima nas

questões acadêmicas, o que contribuiu para que ela conseguisse completar essa etapa de sua trajetória educacional.

3 Autismo e comorbidades

A princípio, a fim de se discutir a vivência de uma estudante autista na universidade é preciso compreender as particularidades do transtorno do espectro autista e as comorbidades³, ou seja, existência simultânea de duas ou mais doenças ou transtornos que, no presente caso, se relacionam com o TEA, sendo então possível compreender os sintomas e impactos que ele produz. Para isso, há de se trabalhar quatro diagnósticos principais: o Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC), a Ceratocone, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e o próprio Transtorno do Espectro Autista. A escolha destes não é por acaso, visto que a estudante, que é a pessoa foco da investigação deste trabalho de Conclusão de Curso, possui todas essas comorbidades.

Nesse cenário, o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014) conceitua o Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC) como uma falha neurológica no sistema nervoso central que influencia na decodificação, organização e interpretação dos estímulos sonoros. Consequentemente, a estudante apresentava dificuldade para entender as explicações orais, pois, as informações não eram processadas da forma correta, o que fazia com que alguns conceitos fossem compreendidos de maneira equivocada. Mesmo com o tratamento contínuo, a dificuldade em relação a escuta ainda era presente e trazia prejuízos em seu desempenho, situação que ficava ainda mais evidente nas aulas que exigiam compreensão de conceitos matemáticos, já que os conteúdos eram mais abstratos e dependiam bastante da clareza da fala do professor para que a aluna compreendesse.

Segundo Pereira (2018), no documento “Transtorno do Processamento Auditivo Central: orientando a família e a escola”:

O Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC) pode ser descrito como uma dificuldade que o sujeito tem em lidar com as informações que chegam através da audição. É um transtorno funcional da audição, no qual o indivíduo detecta os sons normalmente, mas tem dificuldades em interpretá-los. Também pode ser considerado como uma dificuldade em processar a informação auditiva da forma correta. (Pereira, 2018, p. 12).

Somado a isso, o ceratocone é uma doença ocular degenerativa e progressiva, caracterizada pelo afinamento e pela deformação da córnea, o que frequentemente resulta no

³ AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

desenvolvimento de astigmatismo irregular, e contribui para a baixa acuidade visual ou, em situações de maior gravidade, pode levar à necessidade de implante de anel ou transplante de córnea, como afirmam Lopes, Pinto e Sousa (2015). Sob tal ótica, na universidade, essas limitações se manifestaram em dificuldades para ler textos extensos, visualizar slides projetados em sala em ambiente escuro e identificar informações no quadro, tornando o acompanhamento das aulas e a execução de atividades acadêmicas um desafio.

Nesse cenário, a equipe médica indicou como tratamento o uso de lentes de contato rígidas, que possibilitariam melhor qualidade visual, todavia, devido à sensibilidade sensorial relacionada ao autismo, a estudante não conseguiu se adaptar ao tratamento, interrompendo-o. Nesse sentido, de acordo com Magalhães (2018), o ceratocone, por provocar alterações visuais e dificuldades na nitidez da visão, pode impactar de forma expressiva o aprendizado, exigindo adaptações pedagógicas e recursos de apoio no ambiente acadêmico. Desse modo, no caso da aluna, foi necessária a implementação de estratégias de acessibilidade, como a disponibilização de materiais em PDF com letras ampliadas, uma vez que atividades como leitura de textos longos, visualização de slides projetados e identificação de contrastes no quadro configuraram empecilhos a uma aprendizagem efetiva.

Além disso, no processo de investigação das condições de saúde relacionadas às questões anteriormente descritas, identificaram-se também o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O imbróglgio vivido pela estudante na universidade por conta de seus diagnósticos ratificou a necessidade de adaptações curriculares, ampliação de medidas de suporte educacional e garantia de maior proteção aos direitos da estudante, para promover a adequação plena de seu percurso acadêmico.

Nessa perspectiva, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da American Psychiatric Association (2014), o Transtorno do Espectro Autista é definido por prejuízos persistentes na capacidade de estabelecer trocas sociais e comunicativas, acompanhados de padrões de comportamento e interesses restritos ou repetitivos, sempre de forma rigorosa e danosa ao sujeito, com manifestações presentes desde os primeiros estágios do desenvolvimento. Todavia, a gravidade, a intensidade e a forma de expressão deste transtorno são singulares, podendo ser influenciadas por fatores como idade, nível de desenvolvimento e contexto ambiental, o que evidencia sua condição de espectro.

Além das comorbidades citadas acima ligadas ao TEA, a estudante também apresenta Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), outra condição que impacta significativamente sua vida acadêmica, visto que interfere na capacidade de manter a atenção,

controlar os impulsos e organizar tarefas, prejudicando o acompanhamento das aulas, a realização de provas e a execução de atividades que exigem concentração (American Psychiatric Association, 2014). Nesse sentido, a aluna afirma que barulhos, movimentos de colegas e pequenas distrações, como conversas paralelas, podem interromper o foco e atrapalhar a qualidade do estudo.

Diante disso, segundo Dalgalarrrondo (2019), pessoas com TDAH têm alterações no córtex frontal, parte do cérebro que controla a atenção, a memória, o autocontrole e as emoções. Além disso, de acordo com Torres e Oliveira (2022), essas alterações envolvem circuitos ligados à dopamina e à noradrenalina, que também influenciam a atenção, o controle dos movimentos e a regulação emocional, afetando o funcionamento da vida acadêmica, social e profissional. Com isso, quando o TDAH aparece junto com o autismo, os desafios na universidade são ainda maiores, devido a interação dos sintomas, o que torna necessário o estudante ter suporte acadêmico com estratégias pedagógicas que o ajudem a superar as limitações impostas pelas comorbidades associadas ao autismo.

4 O processo de adaptação curricular de uma estudante com TEA

As atividades acadêmicas da estudante com TEA analisada tiveram início em setembro de 2020, período em que a instituição de ensino passou a ofertar disciplinas de forma remota em razão da pandemia de COVID-19. Nesse cenário, ela enfrentava dificuldades significativas relacionadas ao uso de plataformas digitais, à adaptação às novas formas de avaliação e às demandas cognitivas impostas pelo ensino a distância, situações que eram agravadas pelas condições do ambiente doméstico, marcado por excesso de estímulos, interrupções frequentes e ruídos oriundos da convivência familiar, elementos que comprometeram sua concentração, seu rendimento acadêmico e culminaram em episódios de desregulação emocional e crises de ansiedade.

Nessa conjuntura, a ausência de experiência prévia com ferramentas virtuais, aliada à necessidade de lidar com ambientes digitais pouco acessíveis, intensificou a sobrecarga cognitiva e sensorial vivida pela estudante durante o período remoto, acarretando episódios recorrentes de ansiedade, sobretudo diante de telas com alto brilho, interfaces desorganizadas e prazos rígidos impostos pelas plataformas de avaliação.

Esse contexto repercutiu de maneira particularmente intensa em disciplinas como “Matriz, Sistemas e Determinantes”, “Pré- Cálculo I” e “Trigonometria”, cursadas integralmente online, nas quais a discente precisava conviver com os barulhos da rotina da

casa nos horários das aulas e lidar com o uso de tecnologias, incluindo o envio de provas na plataforma. Além disso, enfrentava cansaço visual devido à exposição prolongada às telas, agravado pelo uso de cores e fontes nas apresentações das aulas, bem como dificuldades com a qualidade dos áudios, intensificadas em dias de chuva. Somam-se ainda as quedas de internet, que comprometiam a compreensão dos conteúdos e a previsibilidade das atividades.

Diante dessas barreiras, ela acabou cursando a disciplina de “Matriz, Sistemas e Determinantes” duas vezes durante a pandemia, por não conseguir acompanhar o ritmo exigido no período. A reprovação não foi registrada, em razão das adaptações adotadas no período pandêmico, que permitiam ao aluno a exclusão da disciplina. Na época, a estudante encontrava-se em seu primeiro ano de curso e ainda não possuía diagnóstico formal de TEA, embora já reconhecesse que muitos dos obstáculos estavam relacionados ao Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC) e ao ceratocone, que interferiam diretamente em sua experiência acadêmica no ensino remoto.

Contudo, as dificuldades se agravaram na disciplina de “Pré-Cálculo I”, ministrada online por um professor estrangeiro cuja língua nativa era o espanhol. Embora o docente utilizasse o português, era comum misturar palavras e expressões em espanhol, além de ter bastante sotaque, o que, devido ao Transtorno do Processo Auditivo Central (TPAC), tornava ainda mais complexa a compreensão dos conteúdos pela aluna. Assim, a estudante buscou auxílio da coordenação, sendo orientada a solicitar adaptação curricular; contudo, após algumas semanas, optou por desistir da disciplina por reconhecer que, nessas condições, não conseguiria acompanhar a abordagem metodológica proposta. Posteriormente, recebeu um comunicado institucional no qual o professor classificava como “vencedores” apenas os alunos que haviam alcançado “nota azul”. Embora aparentemente motivacional, a mensagem gerou um impacto emocional negativo na aluna, reforçando sentimentos de inadequação e fracasso acadêmico.

Analogamente, os conflitos acadêmicos vivenciados ao longo desse período, somados às tensões próprias do contexto pandêmico, tornaram cada vez mais frequentes episódios de crise de asma, dispneia suspirosa (frequentemente chamada de falta de ar), ansiedade, desregulações emocionais e até o surgimento de nódulos granulares de origem emocional, evidenciando o impacto prolongado desse cenário em seu bem-estar. Diante dessa situação, a estudante foi orientada a buscar acompanhamento psiquiátrico, ao mesmo tempo em que procurou a coordenação do curso para relatar de forma mais abrangente como o TPAC e o ceratocone comprometiam seu desempenho acadêmico. A coordenação, por sua vez, indicou que ela se dirigisse ao Setor de Inclusão e Acessibilidade (SINAC), vinculado à Pró-Reitoria

de Assuntos Estudantis (PROAE), com o objetivo de iniciar o processo de adaptação curricular. Nesse momento inicial, a estudante apresentou atestados referentes ao TPAC e ao ceratocone, possibilitando que suas necessidades específicas fossem avaliadas de maneira mais precisa e orientando a elaboração de estratégias de acessibilidade adequadas ao seu perfil.

Com o encaminhamento ao SINAC, iniciou-se um processo sistemático de análise das necessidades da estudante. Nessa lógica, enquanto os profissionais do setor avaliavam os documentos apresentados e estudavam as melhores formas de adaptação curricular, a discente também passou a aprofundar a investigação sobre suas condições de saúde, motivada tanto pelas dificuldades acumuladas ao longo do ensino remoto quanto pelas recomendações recebidas no atendimento psiquiátrico. Esse movimento resultou em novos encaminhamentos, avaliações clínicas e testes diagnósticos, que culminaram na identificação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do Transtorno de Déficit de Atenção, Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG). Sob tal ótica, nesse primeiro momento pós-diagnóstico, a estudante foi surpreendida pela amplitude da relação entre os sintomas do TEA e muitos dos desafios que já enfrentava há anos, até então não compreendidos ou atribuídos exclusivamente ao TPAC e ao ceratocone.

Ao pesquisar mais, percebeu que sua reação se deu por desconhecimento das características do transtorno, somado a recortes/ideias estereotipadas sobre o autismo que circulam socialmente. Nesse sentido, essa visão equivocada também foi encontrada na forma como o corpo docente, em um primeiro momento, a associou ao transtorno, sem muitas referências da amplitude que engloba o transtorno do espectro autista. Como apontam Oliveira e Abreu (2019), a falta de formação e o desconhecimento das bases teóricas que sustentam a proposta de inclusão de alunos com TEA nas universidades contribuem para o fortalecimento de olhares estereotipados sobre o autismo. Desse modo, ter contato com manuais informativos, como o DSM-5, permitiu que seus comportamentos fossem lidos de forma conceituada, assim como explicitou a singularidade desses sujeitos diante do transtorno, visto que ele é experienciado de maneiras distintas por cada pessoa que o vivencia.

A partir desta definição, junto ao Setor de Inclusão e Acessibilidade (SINAC) na universidade, foi possível à estudante transmitir essas informações aos professores, explicando suas dificuldades/potencialidades, e traçar, junto à coordenação, adaptações e alternativas possíveis frente aos desafios que enfrentava. Além disso, considerou-se que o autismo não se apresentava sozinho, mas vinha junto com algumas comorbidades, como o

Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o ceratocone e o Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC).

Diante desse contexto, torna-se fundamental compreender que as comorbidades não se configuram apenas como diagnósticos paralelos ao TEA, mas como fatores que atravessam a experiência do sujeito em diversas esferas, dentre elas, a acadêmica. Além disso, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior ainda se mostra um processo complicado, uma vez que sua vivência e, sobretudo, seu sucesso acadêmico continuam marcados por diferentes constrangimentos e barreiras institucionais. O espaço que essas condições ocupam na vivência da estudante evidencia-se tanto nas dificuldades enfrentadas em sala de aula quanto no acesso e na permanência em diferentes espaços institucionais, como biblioteca, restaurante universitário (RU) e demais ambientes acadêmicos, quanto na necessidade constante de adaptações curriculares. Nesse sentido, observa-se que diferentes barreiras se interpõem nesse processo.

Dentre estas destacam-se as barreiras arquitetônicas/físicas (presentes nos edifícios e espaços públicos/privados das instituições), metodológicas/pedagógicas (presentes nos métodos e práticas de ensino e aprendizagem utilizados pelos docentes e técnicos) e as atitudinais (presentes nas atitudes ou comportamentos (preconceitos, estigmas, estereótipos) dos docentes, colegas e funcionários da instituição para com os estudantes com deficiência, prejudicando-os), programáticas (normas institucionais que desconsideram as especificidades do público) e comunicacionais (na falta de adequações nas comunicações efetivadas), tanto no acesso quanto na permanência no contexto universitário (Ciantelli et al., 2020, p. 3).

No início da implementação das adaptações curriculares, a coordenação do curso convocou todos os docentes para uma reunião, informando que a estudante passaria a utilizar um currículo adaptativo sigiloso, destacando a confidencialidade do diagnóstico a pedido da estudante. Durante essa reunião, em conjunto com orientações do SINAC, foram apresentadas recomendações para garantir o acesso pleno da estudante às atividades acadêmicas, permitindo que os professores aplicassem adaptações específicas ou criassem estratégias adicionais por meio de diálogo, conforme as necessidades de cada disciplina.

Além disso, foi formalizado o pedido de um discente apoio, um estudante do próprio curso responsável por auxiliar a aluna com a organização acadêmica, a comunicação escrita e oral com professores e colegas, o acompanhamento em matemática e demais conteúdos complexos, bem como com suporte na execução de tarefas acadêmicas que demandassem adaptações às suas condições individuais. Ao final da primeira reunião, a estudante teve a oportunidade de esclarecer dúvidas e planejar, junto ao discente apoio e à coordenação, a organização das estratégias de acompanhamento para o semestre.

Nesse contexto, durante o processo de adaptação curricular, foi constituída uma equipe pedagógica responsável por orientar a estudante e acompanhar a implementação das medidas previstas no currículo adaptativo. Essa equipe, vinculada ao Setor de Inclusão e Acessibilidade (SINAC) da UFSJ, realizou uma entrevista inicial conduzida por um estagiário de psicologia, com o objetivo de adquirir informações sobre os transtornos previamente citados e as dificuldades relacionadas a eles. As informações coletadas foram relacionadas aos laudos médicos apresentados pela estudante, confirmando os diagnósticos e detalhando suas necessidades.

A partir dessa construção, e considerando a legislação vigente, foram propostas adaptações curriculares para diferentes disciplinas, respeitando as dificuldades apresentadas pela aluna. Observa-se, portanto, que a implementação do currículo adaptativo era necessária e respaldada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à educação inclusiva, com adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade e acompanhamento contínuo, promovendo a permanência, a autonomia e o desenvolvimento acadêmico do estudante com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

5 Reprovações: uma aluna autista pode estar na universidade?

Ao longo da graduação, realizaram-se reuniões semestrais com a participação da coordenação, do corpo docente, dos discentes-apoio, dos estagiários de psicologia do SINAC e da própria aluna. As reuniões tinham a finalidade de servir como espaço de diálogo, no qual a estudante relatava suas dificuldades e, em conjunto com as demais partes, construía formas de adaptação curricular, permitindo que flexibilizações relacionadas à organização das avaliações e às adaptações cotidianas em sala de aula pudessem ser discutidas e elaboradas de forma conjunta. Nesse cenário, considerando o diagnóstico da aluna, a construção do currículo era respaldada por medidas legais, visando à acessibilização do ensino, bem como por recomendações específicas indicadas em laudo médico. Desse modo, cada professor conduzia sua disciplina, respeitando as adaptações combinadas nas reuniões e garantidas por lei, que serviam de referência.

Sob tal ótica, entre as medidas garantidas, destacam-se a dilação do tempo para a realização das avaliações e a adoção de critérios avaliativos que considerem a singularidade linguística do estudante com deficiência (BRASIL, 2015). Já no âmbito das recomendações médicas, incluiu-se a realização de provas em local diferenciado, especialmente em função do

Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC), para possibilitar, por exemplo, a leitura em voz alta como forma de compensação e promoção da equidade. Entretanto, mais de uma vez, tais direitos foram tratados como opcionais por alguns professores, que não demonstravam conhecimento das diretrizes estabelecidas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência e negligenciavam os acordos realizados nas reuniões. Nesses casos, houve intervenção da coordenação para ratificar o caráter legal dessas medidas e a obrigatoriedade de seu cumprimento.

Ademais, cada professor tinha autonomia em sua disciplina e formas de avaliação. Assim, em relação às reprovações, foi estabelecido que os professores não aprovariam a estudante sem que ela demonstrasse domínio do conteúdo, de forma a assegurar sua preparação para o mercado de trabalho. Os laudos médicos reforçavam a importância de respeitar as adaptações sem que houvesse comprometimento de suas competências acadêmicas e profissionais.

Nesse contexto, a primeira reprovação ocorreu na disciplina X3⁴, considerada de grande complexidade para a estudante, uma vez que envolvia a articulação de conteúdos prévios, apresentados na disciplina X2, e conteúdos atuais, desenvolvidos em X3. Isto era agravado pelas dificuldades decorrentes do Transtorno de Processamento Auditivo Central (TPAC) e do Transtorno do Espectro Autista (TEA), compreendidas parcialmente pela docente. Se, de um lado, a professora responsável pela disciplina era dedicada ao cumprimento de flexibilizações didáticas dentro da sala de aula, por outro, ela também deixou de cumprir algumas adaptações necessárias. Assim, vale mencionar a frequente e repentina desmarcação de atendimentos semanais previamente agendados, que compunham parte da carga horária semanal dos professores e eram destinados ao esclarecimento de dúvidas dos estudantes. Ainda que as desmarcações afetem todos os alunos interessados no atendimento, há um agravamento na presente situação, uma vez que a aluna é diagnosticada com autismo e transtorno de ansiedade, de forma que mudanças inesperadas favorecem a sua sobrecarga emocional e o desencadeamento de crises de ansiedade. Posteriormente, nessa mesma disciplina, a professora se ausentou e/ou desmarcou com pouca antecedência duas atividades avaliativas importantes para o fechamento do semestre. Isso culminou em episódios de desregulação emocional da aluna, que afetaram seu desempenho acadêmico e, consequentemente, a levaram à reprovação na disciplina.

Esses acontecimentos evidenciam que alterações na rotina e em combinados pré-estabelecidos geram sobrecarga mental para estudantes com TEA, diferentemente do que

⁴ Foram utilizadas letras como X3, X2, Y1 e Y2 para não identificar as disciplinas.

ocorre com estudantes neurotípicos⁵. Como destaca Maleval (2018), o indivíduo autista encontra-se imerso em um mundo frequentemente incoerente e desorganizado, o que o leva a um esforço constante para colocar ordem no caos que o cerca, sendo a busca pela imutabilidade e previsibilidade uma forma de manter essa organização. Nesse sentido, mesmo diante do comprometimento da professora, os episódios de instabilidade na aplicação das adaptações impactaram tanto a regulação emocional quanto o aprendizado da estudante.

É importante destacar que muitos docentes, embora empenhados em realizar adaptações, possuem conhecimento limitado sobre as especificidades do TEA e carecem de formação continuada para implementá-las de maneira efetiva. Todavia, essas experiências possibilitaram repensar estratégias em conjunto com a coordenação, a estudante e os professores, sendo um processo de formação importante para todos os envolvidos. Desse modo, a partir do episódio supracitado, a coordenação interveio de forma a acompanhar, junto à aluna e aos professores, a definição de datas alternativas para as provas, agendadas previamente via e-mail. Logo, percebeu-se fundamental que a coordenação estivesse ciente das alterações e adaptações curriculares, pois esse acompanhamento garantiu maior previsibilidade, organização e segurança para todas as partes.

Outra reprovação foi em Y2, motivada por dificuldades de acompanhamento do conteúdo. Houve um hiato de um ano e meio entre as disciplinas Y1 e Y2, geralmente dispostas em sequência de acordo com a ementa curricular, devido a questões pessoais da aluna. Esse intervalo gerou uma dificuldade ainda maior em acompanhar o ritmo da aula, que foi agravada com o adoecimento de um familiar. Nesse sentido, a estudante precisou conciliar os estudos com idas ao hospital e às consultas, junto aos enfrentamentos emocionais advindos da situação. Nesse caso, foram propostas algumas adaptações com a professora, como utilizar lista de exercícios como parte dos métodos de avaliação. Contudo, a discente não conseguiu conciliar a realização da atividade com outras demandas acadêmicas e emocionais, o que implicou em sua reprovação. Ainda assim, o acompanhamento psicológico, juntamente com a presença de uma discente apoio na rotina da estudante, foi essencial para que a aluna conseguisse finalizar a disciplina, mesmo com a reprovação no final.

A terceira reprovação aconteceu devido a dificuldades relacionais com o professor responsável pela disciplina. Em uma fala capacitista, o docente questiona: “O que uma aluna como você pode fazer na universidade?”, desmerecendo e reduzindo a aluna à sua deficiência. Este episódio impactou o vínculo de aprendizagem entre o professor e a aluna e, por

⁵ Se refere às pessoas que o funcionamento neurológico segue os padrões mais comuns da sociedade, ou seja, não possuem um desenvolvimento neurológico atípico.

consequência, o acompanhamento dos estudos pela discente. Com isso, a coordenação antecipou a reunião que trataria das adaptações curriculares para o semestre, a fim de mediar a situação. Neste encontro, o professor assumiu certo desconhecimento sobre tais adaptações e, ainda que mantendo uma postura fechada, se comprometeu a cumpri-las. Ainda assim, algumas posturas do docente refletiam seu descontentamento em desenvolver as adaptações curriculares, de forma que sua relação com a aluna se manteve estremecida, intensificando as dificuldades da estudante com o conteúdo e com o aprendizado.

Tais situações foram marcadas por percalços e dificuldades, tanto por parte da estudante autista quanto pela equipe acadêmica que precisava descobrir e realizar, conjuntamente, determinadas adaptações. Considerando a contemporaneidade das discussões e ações voltadas para a inclusão, percebe-se, ainda, certa precariedade na implementação de tais medidas de acessibilização do ensino. Neste sentido, Teles (2022) expõe, como motivos que fundamentam tal precariedade, a baixa capitalização para o desenvolvimento das medidas dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e a ausência de discussões relacionadas à inclusão na formação dos profissionais, como professores e técnicos da universidade.

Acrescenta-se a isso o fato de que a estudante observou, por meio de conversas informais com os próprios docentes, que a maioria deles se formou antes da instituição da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que enquadrou o Transtorno do Espectro Autista como uma deficiência. A partir deste momento, as pessoas com TEA passaram a ser respaldadas pela legislação que rege os direitos de pessoas com deficiência e tiveram, enfim, acesso às medidas de acessibilização do ensino. Diante do exposto, depreende-se que, em função disto, os docentes tiveram pouco acesso às discussões voltadas à inclusão de pessoas autistas. Ademais, tais profissionais também relataram que, na época, não tiveram oportunidades de formação continuada em educação inclusiva.

Neste sentido, as reprovações se devem a um conjunto de fatores interrelacionados que envolvem particularidades da estudante a respeito de sua deficiência e lacunas na formação docente. Com isso, no que se refere aos cursos de licenciatura, a estudante reitera a importância de tornar obrigatórias disciplinas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência, assim como a necessidade de formação continuada nesta área.

6 Barreiras arquitetônicas e inclusão

Quando falamos em deficiência no ensino superior, não podemos pensar apenas no currículo ou no processo de aprendizagem em sala de aula. É preciso considerar também os aspectos estruturais da universidade, uma vez que o ambiente físico influencia diretamente a autonomia, a segurança e a permanência dos estudantes. Sob tal ótica, no caso de deficiências físicas, como as que requerem o uso de cadeira de rodas para locomoção, por exemplo, muitas vezes as soluções estruturais são mais objetivas: rampas, elevadores e banheiros adaptados. Já em deficiências ocultas, como o TEA, as necessidades são mais complexas, porque variam de acordo com a forma como cada pessoa percebe e interage com o ambiente. Isso torna as adaptações menos padronizáveis e mais dependentes do acompanhamento individual, o que é ratificado por Barbosa e Gomes (2019), quando dizem que:

É necessário que os serviços de apoio existentes na universidade contemplem a condição do seu público-alvo e busquem garantir que ele tenha autonomia para executar tarefas simples do cotidiano como, por exemplo, construir rampas ao lado de escadas para garantir acessibilidade a quem se locomove com cadeira de rodas. Entretanto, no caso de pessoas com autismo, para que o discente obtenha autonomia, muitas vezes, é necessário um trabalho gradual, com o suporte adequado, até que ele consiga realizar determinadas ações. (Barbosa; Gomes, 2019, p. 7).

O Transtorno do Espectro Autista envolve diferenças sensoriais que afetam diretamente a forma como a pessoa percebe e interage com o mundo ao redor. Nessa lógica, sons altos, ecos e ruídos inesperados podem gerar desconforto ou sobrecarga; luzes intensas e contrastes marcantes podem dificultar a concentração; texturas, objetos no caminho ou pisos irregulares comprometem a locomoção; cheiros fortes ou inesperados provocam incômodo; e até mesmo certos alimentos podem desencadear reações intensas. Essas características impactam a autonomia, a segurança e a participação em atividades acadêmicas, tornando o planejamento do espaço físico um elemento central para a inclusão. No caso da aluna analisada neste trabalho, como citado anteriormente, além das questões sensoriais, ela apresenta também dificuldades visuais provocadas por ceratocone.

Diante do exposto, observa-se que outro estudante autista pode não apresentar a mesma condição, o que mostra que não existe um modelo único de adaptação. Assim, entende-se que cada caso precisa ser acompanhado individualmente, com ajustes que vão sendo construídos ao longo da trajetória acadêmica. Dessa forma, as adaptações para estudantes autistas na universidade não podem ser pensadas apenas como adaptações de estruturas fixas, mas como parte de um processo contínuo, que envolve tanto o ambiente físico quanto o currículo. Reconhecer esses desafios diários e buscar soluções inclusivas é

fundamental para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento acadêmico de pessoas autistas no ensino superior.

À luz dessa compreensão, analisa-se que os prédios das universidades públicas brasileiras, no geral, têm uma estrutura antiga, com os primeiros modelos de câmpus projetados e construídos antes da Reforma Universitária de 1968 (Buffa; Pinto, 2016). Ainda assim, todos contam com adaptações pensadas para deficiências físicas, como rampas, elevadores ou pisos táteis. Contudo, muitas dessas adaptações perdem seu caráter inclusivo por estarem, ou em uma região excluída do prédio, que segrega o aluno, ou com sua funcionalidade corrompida, devido à falta de manutenção nos prédios antigos, ou mesmo por características que remontam à época de construção do prédio antigo. Nesse cenário, por exemplo, pisos táteis são extremamente funcionais e necessários para a adaptação de pessoas com dificuldades visuais, contudo, se não houver uma manutenção regular deles, alguém pode tropeçar. No caso de pessoas autistas, em particular, com dificuldades em coordenação motora, isso poderia gerar um acidente, como é recorrente na vida da estudante em questão, que tem quedas agravadas pela falta de manutenção dos espaços da universidade. Um exemplo pode ser observado na Figura 1, que representa uma situação de risco de queda para a aluna.

Figura 1 - Piso tátil do campus Santo Antônio da UFSJ



Fonte: Arquivo pessoal da estudante.

Nesse viés, outra adaptação possível de ser pensada, por exemplo, seria a inserção de placas grandes e legíveis dentro dos campi a fim de melhor situar os estudantes na questão espacial e evitar que estes possam se perder. Em 2021, quando a estudante entrou na universidade, por exemplo, um dos prédios que ela frequentava não tinha placas com orientação para localização. Logo, estar perdida dentro desse espaço era algo habitual para ela, que acabava por precisar da ajuda de colegas ou funcionários para encontrar determinados locais. Contudo, atualmente, na Universidade Federal de São João del Rei, onde a discente estuda, o Campus Dom Bosco e o Campus Santo Antônio já disponibilizam placas diretivas e informativas que permitem que este tipo de dificuldade não se repita mais, o que a estudante considera uma vitória em sua luta por adaptações. Apesar disso, sua dificuldade em transitar nos corredores dos prédios ainda permanece, devido à arquitetura espelhada e à falta de referências sobre a localização e a identificação de cada sala de aula.

Ademais, outro recurso importante a ser adotado seriam placas e/ou informativos sobre os direitos de pessoas com deficiência na universidade, a fim de evitar constrangimentos e desgastes por parte delas. No restaurante universitário, por exemplo, anteriormente, não havia placas informando sobre o direito de filas preferenciais para estudantes com deficiência. A estudante, por consequência, já sofreu preconceito ao utilizar esse recurso, do qual muitos não tinham conhecimento, recebendo ataques por isso e sendo caracterizada de forma negativa, quando apenas estava exercendo seu direito. Nesse caso, ela informou ao Setor de Inclusão da universidade que, em 2025, solicitou a instalação dessas placas em espaços estratégicos, como no restaurante ou na biblioteca, para que outros alunos possam compreender a necessidade dessas adaptações sem promover constrangimento a quem precisa. Abaixo, na figura 2, um exemplo das placas instaladas:

Figura 2 - Placa no Restaurante Universitário da UFSJ sobre o atendimento prioritário



Fonte: Arquivo pessoal da estudante.

Outra dificuldade observada refere-se às condições dentro das salas de aula. Aspectos como o tamanho e a cor das letras na lousa, o tipo de projeção utilizada, o contraste do quadro e a iluminação do ambiente podem transformar a leitura de determinados conteúdos em um grande desafio. Essa situação afeta tanto a estudante, que enfrenta obstáculos para acompanhar o ritmo das explicações, quanto o professor, que precisa ser mais cuidadoso e detalhista na apresentação do conteúdo, o que nem sempre é possível em contextos com turmas numerosas e pode se tornar um processo exaustivo. Nesse sentido, de acordo com Oliveira e Abreu (2019), pessoas com TEA podem apresentar sensibilidade visual a determinados níveis de iluminação ou a cores específicas, de modo que experiências aparentemente simples, como o reflexo da luz no quadro, podem gerar ansiedade e comprometer a leitura e a concentração. Essa sensibilidade foi observada no cotidiano da estudante, que solicitou aos professores alguns ajustes para favorecer sua participação nas aulas.

Nesse contexto, entre os pedidos realizados, destacam-se a padronização das abreviações e da escrita matemática, de forma a tornar a compreensão mais clara, e o uso de canetas ou giz de cores específicas, que possibilitam uma leitura mais nítida. Também foi necessário ajustar a iluminação da sala de aula, reduzindo o desconforto visual e contribuindo para a concentração. Tais medidas, ainda que pontuais, evidenciam a importância de reconhecer e respeitar as particularidades sensoriais das pessoas com TEA. No entanto, como nem todas as adaptações podem ser garantidas pela instituição, o acompanhamento dessa estudante revela igualmente a relevância de incentivar o desenvolvimento de estratégias próprias de compensação. No caso em questão, o uso do celular para ampliar textos e a escolha de carteiras em posições mais centrais, que asseguram melhor visibilidade das informações, configuram recursos fundamentais para viabilizar a permanência e a participação ativa nas atividades acadêmicas.

Outrossim, recentemente, foi criada uma sala de estudos para os alunos de Matemática, atendendo à demanda por um espaço mais próximo das salas de aula, já que a biblioteca é distante e não possui cobertura no trajeto, dificultando o acesso em dias de chuva. No entanto, essa sala, apesar de nova, não foi planejada como um espaço individualizado para incluir estudantes que necessitam de atendimentos específicos, como autistas ou pessoas com TDAH, mantendo desafios para aqueles que precisam de acompanhamento individualizado e ambientes adaptados. Nesse cenário, a estudante encontrou alternativas para viabilizar sua adaptação acadêmica, utilizando, quando possível, ambientes desocupados da instituição, como salas de aula vazias, o espaço do PIBID e a sala de professoras de Pedagogia. Além

disso, sempre que viável, solicitava atendimento individual ao monitor em locais mais reservados. Essa estratégia contribuiu para a redução dos impactos sensoriais e favoreceu sua concentração durante as atividades acadêmicas. Quando o espaço está livre, ela conseguia realizar o atendimento, tornando essa alternativa provisória essencial para contornar a falta de ambientes adaptados na universidade; no entanto, nem sempre havia salas disponíveis.

Do mesmo modo, dispor desse tipo de recurso em outros espaços configura uma importante estratégia de inclusão. Nos restaurantes universitários, por exemplo, o ambiente pode se tornar aversivo para estudantes autistas devido à quantidade de pessoas, ao barulho e à dificuldade de circulação em espaços reduzidos. Como destacam Oliveira e Abreu (2019), é comum que pessoas autistas apresentem respostas sensoriais diferenciadas, caracterizadas por maior ou menor sensibilidade a estímulos sonoros, visuais, táteis, olfativos ou gustativos, o que torna determinados ambientes excessivamente estimulantes e desconfortáveis. Nesse sentido, novamente a estudante inventou uma forma de se adaptar, retirando sua refeição em marmitas disponíveis e comendo nas salas de aula vazias, garantindo um ambiente mais silencioso e tranquilo, ainda que essa não seja a situação ideal. Portanto, oferecer salas individuais ou adaptadas para estudantes autistas é fundamental, considerando as hipersensibilidades sensoriais que podem estar associadas ao TEA.

7 O papel do discente apoio

A adaptação curricular da estudante autista teve início no segundo ano de sua graduação, quando, orientada pela coordenação na busca de seus direitos frente à adaptação curricular, a aluna solicitou o acompanhamento de um discente apoio. A primeira tentativa de seleção foi frustrada, uma vez que era demandado do discente estar apto a ajudar na higiene e aprendizado, dentro e fora da sala de aula, serviços desgastantes para o aluno que pleiteasse a vaga, e que não correspondiam à verdadeira necessidade da aluna a ser apoiada. Desse modo, não houve interessados em participar da seleção. Apesar disso, em uma segunda tentativa, as solicitações de acompanhamento foram alteradas, esclarecendo que o papel do discente, neste edital, seria de auxiliar, junto à universidade, na permanência acadêmica da aluna, de acordo com as necessidades próprias da mesma, sendo necessário ajudar na organização, na escrita de projetos, compreensão de aulas, matérias, dentre outros.

Nesse cenário, em 2022, a aluna começou o acompanhamento com um discente apoio, dentro do curso de Licenciatura em Matemática. Logo, o trabalho desenvolvido concentrou-se na organização acadêmica, devido ao excesso de atividades que, frequentemente, provocavam crises de ansiedade na aluna apoiada, junto à angústia em

relação à desorganização e aos movimentos de hiperfoco⁶. A fim de superar essas questões, elas elaboraram juntas um calendário das disciplinas, especialmente em relação às datas de provas, no qual definiram estratégias de estudo, considerando que a aluna apoiada tendia a priorizar apenas as matérias de maior interesse, deixando outras em segundo plano. Além disso, houve amparo no desenvolvimento da escrita e da comunicação, dificultada tanto pelo diagnóstico de autismo quanto pelo de TPAC e ceratocone.

Durante os acompanhamentos, uma das questões trabalhadas entre a discente apoio e a aluna dizia respeito à necessidade de aprender a realizar trabalhos em grupo, respeitando seus próprios limites, buscando um equilíbrio entre participar e assumir sozinha todas as tarefas. Conforme descrito no DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), pessoas com autismo tendem a apresentar dificuldades em compreender e estabelecer relações sociais, o que pode incluir desafios para ajustar o comportamento a diferentes contextos, compartilhar atividades com os pares ou formar vínculos de amizade. Essa característica se evidenciava em situações cotidianas, como em um trabalho de disciplina no qual sua dupla mostrava-se pouco participativa, fazendo com que a maior parte das tarefas recaísse sobre ela.

Diante disso, a discente apoio a lembrava constantemente de que o trabalho deveria ser realizado em conjunto e a auxiliava a pensar em alternativas para se comunicar com o colega, promovendo o desenvolvimento dessa habilidade e a percepção de limites. Em outro contexto, a estudante realizou um trabalho em grupo com uma colega mais participativa, mas o convívio foi marcado por atritos decorrentes de dificuldades de comunicação próprias do TEA. Nessa ocasião, foram traçadas estratégias específicas para aprimorar o diálogo entre as duas e evitar novos conflitos.

Além dessas situações, a estudante também foi alvo de comportamentos de bullying por parte da turma, expressos em pegadinhas, comentários irônicos e atitudes de ridicularização velada. Tais comportamentos, embora muitas vezes se apresentassem como brincadeiras inofensivas, geravam intenso sofrimento psíquico, sobretudo pela dificuldade da aluna em interpretar nuances sociais e identificar as intenções dos colegas. Conforme o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), adultos com TEA podem apresentar dificuldades em processar e responder a pistas sociais complexas, necessitando empregar estratégias conscientes para decifrar situações que, para a maioria, são intuitivas. Essa

⁶Manifesta-se na aluna por meio de um envolvimento intenso com conteúdos específicos, demonstrando grande interesse por determinados temas e, em alguns momentos, focando excessivamente em um único ponto, como quando passa a questionar o professor de forma incessante, sem avançar para o conteúdo geral da aula.

constante vigilância sobre o próprio comportamento social tende a produzir ansiedade e desgaste, o que ajuda a compreender o impacto emocional das experiências vividas pela estudante. Assim, a discente apoio desempenhou papel fundamental ao auxiliá-la a reconhecer esses episódios como formas de violência simbólica e a construir estratégias de enfrentamento, seja buscando apoio institucional, seja aprendendo a estabelecer limites e a preservar seu espaço de pertencimento.

Nessa conjuntura, ao longo de seu percurso acadêmico, a aluna dispôs de cinco discentes apoio. Todavia, o trabalho construído não era perdido, já que a aluna apresentava uma evolução constante, desenvolvendo suas habilidades nas atividades conforme elas eram trabalhadas e percebendo os pontos em que ainda necessitava de auxílio. Nesse sentido, com as discentes, ora se estudava mais matemática, ora se aprofundava na escrita acadêmica. Ainda assim, a aluna, a cada acompanhamento, conseguia guiar melhor seu apoio, direcionando-o para o que fosse necessário no contexto atual e refinando suas habilidades em relação à comunicação e à organização. Nesta ótica, quanto às atividades de escrita, por exemplo, no início dos acompanhamentos, havia uma demanda generalizada de apoio, ao passo que, no final, a aluna já conseguia compreender seu processo de aprendizado e o que seria preciso ou não demandar ajuda, endereçando à discente apenas as demandas mais complexas e realizando sozinha o restante das tarefas.

Posto isso, entre os aspectos observados no acompanhamento, a previsibilidade mostrou-se um elemento central para o bem-estar e o desempenho acadêmico da estudante, sendo esse um critério para a contratação dos discentes apoio. Nesse sentido, a necessidade de antecipar e organizar as atividades fazia parte de sua forma de lidar com o cotidiano universitário, uma vez que mudanças inesperadas tendiam a gerar desorganização emocional e dificuldade de adaptação. Assim, conforme apontam Ciantelli et al. (2020), a ausência de previsibilidade tende a comprometer a organização cotidiana das pessoas com TEA, uma vez que atividades novas ou inesperadas exigem maior esforço de estruturação e podem gerar sobrecarga emocional. Nesse sentido, o trabalho da discente apoio envolveu a articulação com professores, coordenação e colegas, a fim de mediar conflitos e promover a previsibilidade de atividades, provas, projetos e residências pedagógicas. Por outro lado, contribuiu também para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento à imprevisibilidade, que abrangem o manejo de frustrações e a construção de alternativas de readaptação diante de imprevistos.

Nesse cenário, a convocação de uma discente apoio de outro curso não foi um impeditivo para o desenvolvimento das atividades. Ainda que não houvesse suporte intensivo nos exercícios de matemática, percebeu-se um grande avanço na capacidade de comunicação,

de síntese do discurso e de expressão de sentimentos da aluna apoiada, que foram trabalhadas por meio de conversas, de atividades de escrita e organização. Em uma situação, por exemplo, a discente apoio auxiliou a aluna a estruturar a apresentação de uma demonstração matemática, de maneira que a dificuldade foi localizada na comunicação, e não no entendimento da matéria. Esse episódio trouxe duas conclusões para a estudante: a primeira, de que, independente do curso, qualquer pessoa, tendo atenção e boa comunicação, estaria apto a ajudá-la; e a segunda, a continuação do trabalho e da potencialização dos avanços é viabilizada, desde que a aluna saiba apontar o tipo de apoio que necessita.

Assim, a partir da experiência da estudante, mostra-se a importância de ter garantido o direito a esse auxílio e o papel transformador que contar com um discente apoio teve em sua formação, possibilitando que ela pudesse fazer melhor uso de sua vivência universitária, seja nas atividades acadêmicas, nas relações interpessoais ou dentro da sala de aula.

8 A importância do acompanhamento psicológico no currículo adaptativo

Considerando que a universidade ainda se encontra em processo de adaptação para atender alunos com deficiência, incluindo estudantes com TEA, a estudante compreende que sua inclusão nas atividades acadêmicas só foi possível graças à combinação do currículo adaptativo e do tratamento psicológico. Embora a equipe pedagógica, incluindo os professores, estivesse se preparando para atender alunos com necessidades específicas, o acompanhamento psicológico permitiu que a aluna desenvolvesse habilidades para reivindicar suas adaptações de forma assertiva. Sem esse suporte, seu currículo adaptativo poderia ser negligenciado, colocando-a em risco de exclusão do sistema acadêmico.

Dessa forma, o tratamento psicológico mostrou-se essencial não apenas para possibilitar o acesso, mas também para assegurar a participação efetiva e a permanência da estudante na universidade, sobretudo no que se refere à vivência curricular. Desde o início do acompanhamento, a aluna apresentou dificuldades na socialização com colegas e professores, além de demonstrar fragilidade ao lidar com as demandas acadêmicas e com a frustração diante de erros ou de situações imprevistas. Essa dificuldade não se restringe a um caso isolado, visto que, conforme observam Oliveira e Abreu (2019), muitos estudantes autistas encontram obstáculos semelhantes, pois, apesar dos esforços empenhados, o estresse vivenciado diante das exigências do contexto universitário pode levar à desistência do curso, não por falta de capacidade intelectual, mas pela dificuldade em manejar as situações de sobrecarga e pressão emocional.

Desse modo, a indicação para o atendimento psicológico foi solicitada, em primeiro momento, por um psiquiatra que a acompanhava, além de ter sido recomendada pelo Setor de Inclusão e Acessibilidade da universidade (SINAC). Nesse contexto, a aluna apresentava episódios de dispneia suspirosa, associados à ansiedade intensa, o que reforçou a necessidade de iniciar um tratamento contínuo com psicólogo. Desse modo, em agosto de 2021, a estudante ingressou no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da UFSJ, encaminhada pelo SINAC. Foi realizada triagem inicial, com base em atestados médicos, e entrevista clínica, que confirmou a importância do acompanhamento psicológico como suporte ao processo de adaptação acadêmica. A partir disso, durante os atendimentos, foram identificadas dificuldades significativas em lidar com mudanças de rotina, imprevistos, conflitos interpessoais, episódios de bullying e, ainda, com a sobrecarga de estímulos - especialmente nas escolas em que estagiava. As sessões terapêuticas possibilitaram o desenvolvimento de estratégias para reduzir a ansiedade em provas e tarefas, manejar o cansaço mental e equilibrar a vida acadêmica com outras atividades de regulação emocional.

Outrossim, o acompanhamento psicológico também se mostrou relevante na mediação das relações institucionais, pois o psicólogo atuou fornecendo à aluna ferramentas socioemocionais que dessem suporte à aluna ao dialogar com coordenadores, professores e colegas de turma, especialmente nas situações em que as adaptações curriculares não eram compreendidas ou respeitadas. Isto se deu por meio da construção, dentro das sessões, de formas de compreender determinadas falas do corpo docente, de comunicar, sem repetições ou linguagem muito direta, necessidades e dificuldades em relação ao ambiente acadêmico, de aprender a lidar com conflitos e de solicitar ajuda quando preciso. Observa-se, por exemplo, que, em determinados momentos, a aluna enfrentou constrangimentos por parte de docentes que questionaram a validade das adaptações ou ignoraram recomendações oficiais. Nesses casos, o acompanhamento psicológico ajudou a estudante a fortalecer sua postura e reivindicar seus direitos de forma mais assertiva.

Além disso, os estágios obrigatórios e os projetos acadêmicos apontaram para novos desafios, como a necessidade de lidar com a ausência de adaptações nas escolas públicas, o excesso de barulho em sala de aula, a dificuldade de trabalhar em grupo e a cobrança de desempenho. Dessa forma, a estudante se surpreendeu com as novas condições de seu cotidiano de trabalho, precisando adaptar-se em um meio com poucos recursos e muitas demandas. O acompanhamento psicológico da discente possibilitou, então, a construção de estratégias para amenizar aqueles desafios que, frequentemente, também se apresentam no mercado de trabalho, como a exposição ao barulho e a grande movimentação de pessoas.

Em dado momento, por exemplo, enquanto a aluna atuava no Ensino Fundamental I, alguns adolescentes a deram abraços desavisados. Apesar de serem gestos de carinho, foram sentidos como invasivos e excessivos. Juntamente à psicóloga, pôde-se elaborar a dificuldade em controlar tal comportamento, assim como maneiras de se regular emocionalmente quando tais movimentos intrusivos ocorrerem. A partir disso, foi possível traçar formas de reagir com mais calma, de modo a não ficar tão estressada com a situação.

Outra questão acompanhada no tratamento psicológico foi a necessidade de a estudante aprender a lidar com as frustrações relacionadas ao seu desempenho acadêmico, especialmente em situações em que suas notas ficaram abaixo das expectativas. Esse processo envolveu trabalhar sua elevada autoexigência e sua capacidade de reconhecer limites diante de circunstâncias que não estavam sob seu controle.

Além disso, em 2024, a mãe da estudante foi submetida a uma cirurgia cardíaca, permanecendo hospitalizada por aproximadamente um ano e vindo a falecer em 2025. Durante todo esse período, a estudante não interrompeu o curso universitário, ainda que tivesse de enfrentar o desafio de conciliar os estudos com viagens frequentes entre diferentes cidades: São João del-Rei, onde estava localizada a universidade; Barbacena, cidade em que residia; e Juiz de Fora, para acompanhar a mãe no tratamento hospitalar. Muitas vezes, esses deslocamentos exigiam percursos entre três cidades em sequência, o que demandou um esforço adicional de organização emocional, física e acadêmica.

Dessa forma, evidencia-se que o acompanhamento psicológico, aliado ao currículo adaptativo, teve impacto determinante na trajetória acadêmica da aluna. O suporte clínico do acompanhamento psicológico atuou como mediador das relações institucionais, fortaleceu a autonomia da estudante e ofereceu ferramentas para o manejo das dificuldades emocionais, sociais e pedagógicas. Assim, compreende-se que, para um sujeito com diferença funcional, esse acompanhamento influencia diretamente em sua qualidade de vida, sendo um agente promotor de inclusão que possibilita melhores condições de aprendizagem e permanência na universidade.

9 Bullying e discriminação com o “ser diferente”

O bullying é um fenômeno de produção de violência sistemática por meio de provocações, intimidações, agressões e exclusões intencionais, resultando em sofrimento emocional e prejuízos à integração social da vítima, caracterizado por uma disparidade de poder entre o agressor e a vítima, seja por características psicológicas, físicas, sociais ou

culturais (Silva; Rosa, 2013). Nesse viés, de acordo com Oliveira e Schmidt (2023), pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão mais suscetíveis a esse tipo de violência devido às dificuldades de comunicação e interação social, fatores que podem comprometer o estabelecimento de vínculos e favorecer o isolamento.

Nessa lógica, os autores apontam que relatos autobiográficos de pessoas com TEA frequentemente descrevem o sofrimento intenso vivenciado em sala de aula, marcado por experiências de exclusão e, em alguns casos, por quadros de depressão (Oliveira; Schmidt, 2023). Como exemplos, citam as autobiografias de Temple Grandin, “Uma menina estranha: autobiografia de uma autista” (Grandin; Scariano, 2012), e de Donna Williams, “Meu mundo misterioso: testemunho excepcional de uma jovem autista” (Williams, 2012), que ilustram de forma sensível o impacto do bullying na trajetória de pessoas autistas. Essa perspectiva reforça o valor dos estudantes com TEA compartilharem suas próprias vivências na universidade, uma vez que relatos autobiográficos podem oferecer um recurso imprescindível para compreender as manifestações particulares do bullying nesse contexto e contribuir para o desenvolvimento de práticas mais sensíveis e individualizadas de acolhimento.

No contexto analisado, a estudante acompanhada também enfrentou diferentes situações de bullying ao longo de sua trajetória. Durante suas apresentações de trabalho, alguns colegas realizavam brincadeiras sutis, atrasavam propositalmente suas atividades ou faziam comentários irônicos, expondo-a a constrangimentos diante da turma. Em outro momento, ela relatou episódios em que colegas colocavam o pé para que ela tropeçasse. Inicialmente, ela acreditava que se tratava de falta de coordenação motora, mas, com o tempo, compreendeu que eram comportamentos repetidos e intencionais, praticados sempre pelo mesmo grupo.

A estudante também foi alvo de comentários depreciativos e capacitistas sobre seu modo de se vestir, por usar roupas mais coloridas e diferentes das dos demais colegas. Em um primeiro momento, interpretou as falas como elogios, mas, posteriormente, percebeu que se tratavam de ironias e comparações depreciativas, como quando diziam que “a roupa era colorida até demais” ou que “os alunos do curso não tinham tempo para pensar no que vestir porque tinham coisas mais importantes a fazer”. Houve, ainda, situações em que a estudante foi questionada publicamente por ter acesso a salas individuais para a realização de provas, sendo acusada de receber privilégios. Neste caso, os colegas não tinham conhecimento do processo de adaptação curricular, pois este era sigiloso. Contudo, a estudante compartilhou

que essa situação era um direito⁷ dela, diante das dificuldades na visão, e, ainda assim, as piadas continuaram.

Nessa lógica, as características comunicativas e comportamentais associadas ao TEA também contribuem para essa vulnerabilidade, já que formas de expressão e interação podem ser mal interpretadas pelos colegas e transformadas em motivo de zombaria. Nesse sentido, Oliveira e Schmidt (2023) destacam que:

Ademais, as dificuldades de comunicação das pessoas autistas em virtude das características da linguagem constituem-se como fatores de risco importantes para o bullying. À vista disso, as narrativas de Grandin e Williams revelam que as dificuldades no nível pragmático da linguagem (conversação), as ecolalias, a literalidade na interpretação das palavras, entre tantas outras características relacionadas à comunicação, foram motivo de deboches, ironias e gozações dos colegas em sala de aula. No entanto, não foram apenas as características inerentes ao quadro do autismo as únicas variáveis responsáveis pelo bullying, haja vista que a aparência pouco convencional de Grandin, quanto à forma de vestir-se, tornou-a vítima de chacotas e apelidos grotescos (Oliveira; Schmidt, 2023, p. 19).

Nesses cenários, por serem comportamentos discretos, essas atitudes passavam despercebidas pela maioria dos professores. A estudante chegou a relatar o desconforto, mas teve dificuldade em explicar o que estava acontecendo. Com o tempo, percebeu o padrão de repetição e comunicou o caso à coordenação, que, embora não tenha classificado os episódios como bullying, reconheceu as atitudes como inadequadas. Em um dos episódios mais graves, a aluna relatou ter sido vítima de agressão física quando um colega balançava repetidamente a carteira com o pé, de modo a bater nas costas da estudante, continuando mesmo após ela comunicar desconforto, enquanto outros riam da situação. O comportamento persistiu até que, em desespero, ela pediu ajuda ao professor. Embora o caso tenha sido comunicado à coordenação, a estudante optou por não formalizar denúncia, para preservar o caráter sigiloso do currículo.

A análise desse caso evidencia, portanto, a urgência de ampliar o debate sobre o bullying no ensino superior e de criar espaços de escuta ativa, em que o relato de estudantes com TEA seja reconhecido como ferramenta essencial para a formulação de estratégias inclusivas e humanizadas. Nesse sentido, é importante considerar que as práticas de bullying nem sempre decorrem apenas de intenções hostis, mas também de dificuldades coletivas em lidar com o que é percebido como diferente ou fora do padrão. O desconhecimento sobre tais

⁷ O Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) demanda que a proposta pedagógica da instituição incorpore o atendimento educacional especializado e contemple modificações que viabilizem o ingresso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, às instituições de ensino devem assegurar, em sua proposta pedagógica, o atendimento educacional especializado e adotar modificações que favoreçam o ingresso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

práticas e a ausência de preparo para conviver com a diversidade acabam favorecendo reações de rejeição e atitudes discriminatórias que, muitas vezes, se naturalizam no cotidiano acadêmico.

Cabe questionar, então, a interpretação do corpo docente sobre alguns episódios de constrangimento da aluna analisada, que era recorrentemente tomada como alvo de piadas por um grupo específico. Como o diagnóstico da aluna era sigiloso para seus colegas, essas situações não foram inicialmente tomadas como bullying pela equipe pedagógica e pela própria discente. Entretanto, tem-se também que as práticas de bullying não decorrem apenas a partir do diagnóstico, e que não se deve desconsiderar a violência embutida nos episódios vividos. Sob tal ótica, Oliveira e Schmidt (2023) observam que o desconhecimento sobre o fenômeno do bullying ainda é comum entre profissionais que ocupam posições-chave nas instituições de ensino, o que dificulta tanto sua identificação quanto a adoção de medidas eficazes de intervenção. Tal cenário revela que o problema ultrapassa a dimensão individual, expressando limites institucionais e formativos no reconhecimento e na valorização da diferença.

Diante dessa realidade, a coordenadora chegou a propor uma intervenção direta junto aos estudantes envolvidos, mas a aluna preferiu não seguir com esta intervenção, com receio de seu sigilo acadêmico ser rompido. A partir disso, foram elaboradas estratégias conjuntas entre a coordenadora e os professores com o objetivo de prevenir novas ocorrências e garantir um ambiente mais respeitoso. Essas ações revelam o quanto o enfrentamento ao bullying ultrapassa a esfera disciplinar, exigindo uma abordagem institucional pautada na inclusão e no cuidado. No caso de estudantes com TEA, o impacto emocional dessas experiências pode ser ainda mais profundo, uma vez que a exposição a situações de hostilidade tende a intensificar sintomas de ansiedade, insegurança e isolamento social. Assim, promover a inclusão no ensino superior implica não apenas assegurar condições pedagógicas de aprendizagem, mas também criar ambientes que favoreçam o bem-estar psíquico e a permanência desses estudantes. A universidade, portanto, assume papel fundamental na construção de espaços de convivência baseados no respeito às diferenças, na escuta sensível e no reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

10 O papel da coordenação na inclusão de estudantes com TEA

No início do processo de adaptação, buscou-se a coordenação do curso, que orientou e encaminhou a aluna ao SINAC, trabalhando para que seus direitos fossem assegurados e

assumindo a responsabilidade de dialogar com os professores. Nesse cenário, a aluna observou que a coordenadora possuía grande preparo para conduzir e oferecer suporte na introdução do currículo adaptativo, causando uma sensação de segurança na estudante. A partir disso, foi organizada uma reunião informativa com os docentes para apresentar as possibilidades de adaptação. A princípio, a estudante acreditou que o corpo docente estaria tão preparado e disposto a realizar as adaptações curriculares necessárias quanto a coordenadora. Contudo, na prática, alguns professores demonstraram pouca compreensão sobre o transtorno e a importância das adaptações, assumindo uma postura de resistência ou indiferença, e, mesmo aqueles que se mostravam disponíveis em acolher as orientações, desconheciam as maneiras adequadas de proceder, o que dificultou a efetiva implementação das propostas.

Nesse cenário, quando as orientações não eram devidamente seguidas, evidenciou-se a importância do acompanhamento do Setor de Inclusão e das coordenadoras, que assumiram um papel ativo de mediação, buscando garantir a implementação das adaptações pelos docentes, sempre dialogando com eles e com a discente assistida. Para isso, além de realizar uma reunião com todos os docentes no início de cada semestre letivo, a coordenação realizava o envio de e-mails com informes sobre o processo de adaptação, retomando os processos, afirmando as instruções e esclarecendo dúvidas, de modo a reforçar a importância do cumprimento das medidas legais de acessibilidade.

Assim, em um dos casos, diante da resistência de uma professora em aplicar as adaptações necessárias, as coordenadoras interferiram diretamente, promovendo o diálogo e assegurando que a situação fosse resolvida de forma adequada. Nesse cenário, diante da negativa da professora, houve um movimento de insegurança e culpabilização por parte da discente, que se sentiu constrangida e com receio da docente, frente à intervenção da coordenação, adotar uma postura hostil para com a aluna nos contextos de sala de aula e na correção de avaliações. Todavia, a coordenadora tranquilizou a aluna e assumiu a responsabilidade de intervir com a professora, visto que as adaptações deveriam ser realizadas de forma integral entre os professores e que esse era um direito garantido por lei. Esse movimento era imprescindível, pois, de acordo com Weisz (1999, p. 118 apud Barbosa e Gomes, 2019, p. 6), o professor no mundo atual deve assumir um papel “mais exigente: precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer”.

Sob tal ótica, além da perspectiva da aluna acompanhada no presente trabalho, também se torna importante compartilhar a vivência de outra estudante autista, acompanhada

por Barbosa e Gomes (2019), que, ao ser questionada quanto à preparação do corpo docente em ensinar uma aluna com TEA, coloca que:

Eu não gosto de falar deles como um conjunto. Eu acho que alguns estão, alguns não. Pelo menos, tratando-se de autismo, que não é algo tão visual quanto uma deficiência física, e alguns deles podem subestimar a importância de certas medidas serem tomadas para você. Eu acho que mais convivência com outros alunos com autismo ajudaria que eles compreendessem nossa situação (Barbosa; Gomes, 2019, p. 7).

Ademais, durante o processo de adaptação curricular, as coordenadoras também estimularam e ofereceram orientações fundamentais sobre a condução do trabalho das discentes apoio junto à estudante autista. Uma das coordenadoras ressaltou que a função desse suporte acadêmico não consistia em servir como uma “bengala”, mas em colaborar para a construção de um aprendizado efetivo e significativo. Enfatizou também que as discentes apoio não possuíam a responsabilidade direta pelo ensino, como se fossem docentes ou monitores de unidades curriculares, e sim a de oferecer suporte pedagógico, contribuindo para a mediação entre a estudante, os colegas, os professores e o conteúdo. Além disso, orientou a estudante analisada em relação à importância do cuidado na comunicação, considerando a sensibilidade de uma das discentes apoio, e destacou, também, a necessidade de estabelecer limites claros no exercício dessa função. Essa postura evidenciava a confiança das coordenadoras no êxito do processo de adaptação curricular.

Outro trabalho fundamental realizado pela coordenação foi o acompanhamento da estudante na montagem das grades curriculares. Esse suporte permitiu à equipe conhecer as dificuldades, facilidades e o ritmo de aprendizagem da discente, favorecendo a aplicação de escolhas mais adequadas ao seu percurso acadêmico. Assim, por se tratar de uma aluna autista, que enfrenta maiores desafios em planejamento e organização, esse acompanhamento foi essencial para equilibrar as demandas do curso e construir uma grade possível de se cumprir, respeitando a sequência das disciplinas e os limites da estudante. A atuação próxima da coordenação contribuiu para que a estudante avançasse de modo consistente, desenvolvendo maior autonomia e segurança em suas decisões.

Nessa conjuntura, a estudante contava com o acompanhamento do SINAC, da psicóloga particular e da discente apoio, mas, diante de conflitos relacionados a professores, projetos ou trabalhos em grupo, recorria à coordenação em busca de suporte. Embora a mediação de conflitos não fosse uma atribuição principal da coordenação, a coordenadora assumiu esse papel de forma ética, sensível e pedagógica, compreendendo que tais situações impactavam diretamente no andamento do curso e no desenvolvimento acadêmico da estudante. Desse modo, o diálogo constante permitiu identificar as dificuldades envolvidas e

buscar soluções que favorecessem a independência e o desenvolvimento da aluna. No final do curso, no entanto, a coordenação passou a incentivar que a discente resolvesse seus próprios conflitos de forma autônoma, intervindo somente quando extremamente necessário.

Nesse sentido, muitos conflitos decorriam da dificuldade da estudante em compreender certos códigos sociais e se comunicar de maneira alinhada às expectativas do meio acadêmico, algo recorrente entre pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Conforme destacam Ciantelli et al. (2020), estudantes com TEA frequentemente enfrentam desafios para interpretar sinais sociais, compreender regras implícitas de convivência e estabelecer interações adequadas com colegas e professores, o que pode gerar mal-entendidos e situações de desconforto. Diante disso, a coordenação desempenhava um papel mediador fundamental, orientando a estudante sobre como lidar com diferentes situações acadêmicas e auxiliando-a a desenvolver estratégias para enfrentar conflitos de forma mais autônoma, preparando-a para contextos futuros, como o ambiente profissional.

11 Os desafios dos docentes no processo de inclusão

A partir das construções relacionadas à adaptação curricular da estudante, os professores foram orientados sobre as deficiências da aluna e sobre a necessidade de ajustes na estratégia pedagógica de regime sigiloso. A decisão pelo sigilo partiu da própria aluna, que temia possíveis manifestações discriminatórias, uma vez que já havia presenciado comentários negativos de alguns funcionários e alunos sobre outra estudante autista, que não deu continuidade à sua formação. Nesse sentido, essa situação evidencia o quanto o estigma ainda influencia as experiências de inclusão no ensino superior, pois, como afirmam Barbosa e Gomes (2021), a sociedade historicamente manteve uma visão marcada pelo preconceito e pelo paradigma da incapacidade, legitimando práticas educacionais excludentes e revelando que a verdadeira inclusão ainda é um processo recente e em consolidação.

Todavia, embora o corpo docente compreendesse a importância de preservar a privacidade da estudante, muitas vezes isso promovia situações delicadas. Para exemplificar, recorda-se dos conflitos que emergiam quando a discente realizava provas em horários e espaços diferenciados da turma. Em uma dessas situações, uma colega, ao saber que a discente realizava as provas fora da sala, questionou publicamente o professor e, posteriormente, a própria aluna. A fim de manter o sigilo e oferecer alguma explicação, a discente argumentou ter este direito devido a suas dificuldades de visão, como ceratocone, não especificando o transtorno do espectro autista. Contudo, essa explicação não foi suficiente

para a aluna, que continuou questionando, o que gerou um desconforto em sala de aula. Neste momento inicial, a escolha por sigilo, apesar de se propor a assumir um caráter de proteção e segurança, também limita o potencial de intervenções conscientizadoras das diferenças e de poder nomear atitudes discriminatórias em relação à deficiência.

Diante dos constrangimentos vivenciados, a estudante passou a trabalhar essas situações em acompanhamento psicológico, buscando fortalecer-se emocionalmente para lidar com os desafios do ambiente acadêmico. Com o tempo, desenvolveu estratégias para responder aos questionamentos de colegas de maneira mais tranquila e natural. Quando alguém perguntava por que realizava provas fora da sala de aula, ela explicava de forma breve que possuía uma condição delicada de visão e que tinha autorização para realizar as avaliações em local adaptado, conforme sua necessidade. Essa postura demonstrou amadurecimento e autocontrole, mesmo diante de um currículo conduzido sob sigilo. Em situações em que percebia atitudes preconceituosas, a estudante optava por mudar de assunto ou se afastar, buscando evitar conflitos e minimizar o desconforto dos professores, que muitas vezes não sabiam como agir diante de tais episódios. Assim, ela foi encontrando formas de preservar sua integridade emocional e manter o equilíbrio entre o direito à inclusão e a convivência harmoniosa com a turma.

Nesse sentido, durante sua trajetória universitária, a estudante passou por uma situação de constrangimento com uma professora: em uma aula, questionou educadamente a possibilidade de ter recebido falta por não ter assinado a lista de presença, já que às vezes se distraía. A professora reagiu de forma ríspida diante da turma, deixando-a desconfortável. Mais tarde, um colega comentou que ela havia sido “corajosa” por argumentar com a docente, mas a estudante percebeu que talvez não tivesse compreendido o risco social envolvido naquele tipo de confronto. Noutra situação, relacionada à quebra de sigilo, a estudante vivenciou um novo constrangimento em que, durante uma aula, o professor comentou diante da turma que ela recebia um tipo de apoio institucional. O tradutor de Libras, entretanto, interpretou equivocadamente a fala, dizendo que a estudante era monitora da turma, o que gerou confusão entre os colegas. Ao perceber o equívoco, a estudante interrompeu o tradutor, visivelmente nervosa, a fim de cessar tais menções. No final da aula, conversou com o professor em particular, explicando que aquela exposição não era adequada. A estudante optou por não dar esclarecimentos aos colegas e comunicou o ocorrido à coordenação, buscando evitar que situações semelhantes voltassem a acontecer.

Ademais, no contexto da sala de aula e do ambiente acadêmico, uma ação considerada adequada é o professor apresentar um cronograma detalhado das aulas e a ementa da

disciplina no início do semestre, permitindo que o discente se organize previamente. Para a aluna autista, essa organização é especialmente importante, pois proporciona previsibilidade, reduz a ansiedade e facilita o planejamento das atividades acadêmicas. Nesse sentido, conforme Barbosa e Gomes (2019, p. 6), é recomendável que o professor “disponibilize de forma clara o planejamento das atividades, cronograma das aulas e datas de avaliações [...] Essa prática favorece não apenas os estudantes com TEA, mas todos os alunos [...]”. É válido ressaltar que essa prática não beneficiaria somente a aluna, mas toda a turma, contribuindo para maior organização e aprendizado de todos os estudantes.

Portanto, o professor, enquanto educador, precisa observar e acompanhar o aprendizado de forma geral. Contudo, nesse cenário, muitos docentes não possuem formação específica para conduzir aulas adaptadas a alunos com deficiência. No curso de Matemática-Licenciatura de sua Universidade, a aluna acompanhada percebeu que alguns professores estavam vivenciando, pela primeira vez, a experiência de elaborar um currículo adaptativo. Nesse processo, destacou-se uma professora que, ao ser informada sobre a necessidade de adaptação, buscou compreender de que forma poderia colaborar e auxiliar a estudante, enquanto os demais centraram-se mais nas mudanças que precisariam ser realizadas em suas disciplinas. Essa situação evidencia a distância entre a prática docente e o que propõe a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que prevê a criação de ambientes educacionais acessíveis e a adoção de medidas individualizadas e coletivas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, garantindo seu acesso, permanência e participação efetiva no processo educativo.

12 Participação no ENADE

Antes de ingressar na universidade, a estudante nunca havia realizado uma prova adaptada. Durante a participação no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), ela ainda não possuía diagnóstico de TEA e desconhecia que, apenas com o Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC) e o ceratocone, já poderia ter solicitado recursos de acessibilidade. Nesse contexto, a experiência avaliativa mostrou-se particularmente exaustiva. A impossibilidade de ler as questões em voz alta, estratégia que auxiliaria na compreensão e interpretação, somava-se às longas horas de duração do exame e aos estímulos sensoriais do ambiente. Cheiros de alimentos, ruídos de mastigação e movimentos constantes ao redor funcionavam como gatilhos sensoriais, enquanto o tempo de prova aumentava a pressão e a sobrecarga cognitiva. Nesse viés, à medida que o cansaço mental e sensorial se intensificava,

tornava-se cada vez mais difícil manter a atenção, levando, em algumas ocasiões, ao abandono da prova antes de sua conclusão.

Em uma experiência semelhante, ao final do curso de graduação, os estudantes precisam participar do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), avaliação responsável por produzir indicadores de qualidade das instituições de ensino superior brasileiras. A discente analisada teve seu primeiro contato com essa informação justamente no período em que começavam a aplicar adaptações curriculares em sua trajetória acadêmica, ainda no início da formação. Nesse contexto, ocorreu um episódio marcante envolvendo uma professora que, ao tratar do assunto, questionou: “o que faremos com você quando chegar o ENADE?”.

De início, a estudante interpretou tal colocação de maneira negativa e depreciativa, uma vez que, considerando o reduzido número de concluintes por período no curso de Matemática, compreendeu que a preocupação manifestada não se relacionava à garantia de seus direitos de acessibilidade, mas à possibilidade de que sua participação no exame pudesse impactar negativamente o desempenho da instituição. Isto gerou um sentimento de insegurança e constrangimento, levando a aluna a se sentir acuada diante da perspectiva de realizar o ENADE. A partir disso, a aluna se mobilizou a fim de criar possibilidades de estudar ainda mais, dentro de sua esfera de adaptações, e realizar avaliações no mesmo nível de dificuldade dos colegas, visando melhorar seu aprendizado e desempenho.

Já ao final do curso, durante a realização do ENADE, a estudante teve finalmente o direito de utilizar adaptações durante a avaliação. Entretanto, considerando que cada pessoa com TEA apresenta necessidades específicas, o primeiro desafio consistiu na obtenção dos laudos médicos exigidos pelo sistema para validar sua solicitação de acessibilidade. Neste caso, a neurologista emitiu um atestado recomendando tempo adicional e ambiente separado, fundamentando a demanda no TDAH e no autismo, enquanto o otorrinolaringologista justificou a necessidade de auxílio de leitura em voz alta como um recurso de compensação auditiva para a interpretação dos enunciados, em razão do TPAC. Assim, como as adaptações dependiam da caracterização das dificuldades singulares de cada estudante, tornou-se necessário recorrer a diferentes especialistas para garantir a emissão de documentos específicos, processo oneroso e que dificultava o respaldo pleno das medidas solicitadas.

Ainda assim, a estudante formalizou o pedido de adaptação e aguardou a confirmação sobre sua concessão. Nesse processo, ao procurar referências anteriores de adaptação, descobriu-se que ela era a primeira aluna do curso de Matemática-Licenciatura de sua Universidade a realizar o ENADE com recursos de acessibilidade. Essa condição era inédita

tanto para a aluna, quanto para a coordenação que a acompanhava, o que levou a dúvidas não respondidas devido à falta de experiência. Apesar dessas incertezas, a estudante teve seus direitos garantidos: realizou a prova em sala separada, com tempo adicional e com o apoio de duas ledoras.

Entretanto, o processo também evidenciou inconsistências. Nesse sentido, embora os recursos previstos estivessem disponíveis, a experiência com as ledoras foi desigual, pois uma delas apresentava dicção clara e ritmo adequado de leitura, enquanto a outra demonstrava dificuldades, confundindo a estudante em alguns momentos. Essa disparidade gerou questionamentos acerca dos critérios de seleção e capacitação dos profissionais responsáveis por prestar suporte durante a avaliação. Ainda assim, a discente reconheceu como aspecto positivo o fato de possuir experiência prévia com as discentes apoio e com as atividades desenvolvidas em acompanhamento fonoaudiológico, fato que contribuiu para que ela não dependesse integralmente das ledoras ao longo da prova.

Por se tratar de sua primeira experiência com uma avaliação oficial adaptada, a discente considerou o ENADE um marco importante para sua formação acadêmica e para a compreensão dos procedimentos de acessibilidade em processos avaliativos. Ela reconheceu que essa vivência lhe oferece referências fundamentais para situações futuras, como concursos públicos ou outras seleções que exijam comprovação formal de necessidades específicas, permitindo-lhe compreender melhor como garantir seus direitos. Além disso, avaliou como uma conquista o fato de sua prova ser corrigida considerando suas necessidades de adaptação, especialmente na questão discursiva. Nesses casos, conforme previsto no art. 30, inciso VI, da Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), participantes com Transtorno do Espectro Autista que apresentam documentação comprobatória têm assegurada a adoção de mecanismos de avaliação compatíveis com suas singularidades linguísticas na modalidade escrita da língua portuguesa, garantindo que o processo avaliativo seja coerente com suas especificidades.

13 Experiência em projetos de docência

O percurso acadêmico da estudante autista no curso de Licenciatura em Matemática foi marcado por práticas formativas diversas. A participação em projetos como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a Residência Pedagógica (RP) e em atividades extracurriculares permitiu que ela se aproximasse da realidade escolar, enfrentasse desafios sensoriais e emocionais e desenvolvesse estratégias fundamentais para sua

constituição como futura docente. Nesse sentido, observa-se que, embora programas como o PIBID e a RP contemplem um número expressivo de vagas, possibilitando que praticamente todos os estudantes interessados participem, outros espaços formativos, como monitorias e iniciações científicas, apresentam baixa quantidade de vagas, cujos processos de seleção geralmente não incluem políticas de reserva de vagas para pessoas com deficiência. Neste sentido, o ingresso de tais estudantes é dificultado.

Analogamente, a estudante também vivenciou atravessamentos relacionados a preconceitos interseccionais. Por ser mulher e negra em um curso majoritariamente masculino, ela reconhece ter sido alvo de discriminações, considerando que o racismo é estrutural na sociedade brasileira e afeta de maneira significativa as relações educacionais. Contudo, acredita-se que o autismo exerceu um papel marcante em disfarçar outras situações discriminatórias, seja pela estigmatização associada ao transtorno, seja pelas dificuldades em identificar pistas sociais, o que pode tê-la levado a não perceber alguns episódios de preconceito em um primeiro momento. Sob tal ótica, conforme indicam Barbosa e Silva (2015), a Matemática é tida como um campo historicamente marcado por estereótipos de branquitude, masculinidade e eurocentrismo, cuja superação requer práticas curriculares críticas e inclusivas. Tendo em vista a falta de acolhimento em outros grupos da universidade, a estudante idealizou, em 2021, a criação de um Grupo de Estudos em Paulo Freire, que foi implementado em 2023 junto à professora Karina e duas colegas de curso. Assim, a criação desse espaço possibilitou a construção de um ambiente de diálogo e formação marcado pela inclusão e pela participação coletiva.

Diante desse cenário, abre-se a reflexão sobre qual perfil de estudante é privilegiado nesses processos seletivos e sobre o grau de compromisso institucional com a promoção da diversidade nos espaços essenciais de formação docente. Entende-se, portanto, que a ausência de ações afirmativas, como a reserva de vagas para estudantes com deficiência nos processos seletivos internos da Universidade, pode reduzir suas possibilidades de acesso e participação em programas e projetos acadêmicos. Sem medidas que considerem as diferentes condições e necessidades dos estudantes, a igualdade de oportunidades não é efetivamente garantida, uma vez que todos passam a ser submetidos aos mesmos critérios, ainda que partam de condições distintas. Assim, torna-se necessário problematizar a responsabilidade das universidades em revisar seus critérios, adaptar seus programas e garantir que a formação docente contemple a pluralidade de sujeitos que compõem a comunidade acadêmica, contribuindo para um corpo docente mais diverso, representativo e sensível às demandas da educação inclusiva.

Nesse processo de aproximação com a prática docente, sua primeira experiência presencial em uma escola ocorreu durante sua participação no PIBID em 2022, quando, já ao final do programa, participou da aplicação de um projeto. Na ocasião, a estudante se assustou ao presenciar conflitos e brigas entre os alunos, experiência que marcou seu primeiro contato direto com a dinâmica do ambiente escolar. Posteriormente, durante sua inserção nas escolas pelo Programa de Residência Pedagógica (RP), enfrentou dificuldades de adaptação relacionadas à intensidade dos estímulos presentes nesses espaços. Nos primeiros meses, eram frequentes as dores de cabeça e o estresse provocados pelo barulho do recreio, pelo movimento constante na sala dos professores, pelo volume elevado das falas dentro das salas de aula e pelas conversas simultâneas que se sobrepunham ao longo do dia. Assim, a exposição contínua a esses estímulos gerava uma sobrecarga sensorial significativa, que não apenas a deixava extremamente cansada ao término das atividades nas escolas, mas também comprometia sua capacidade de acompanhar posteriormente as aulas da universidade e dificultava sua autorregulação diante das demandas sociais presentes nesses ambientes. Sobre a influência dos ruídos no processo de ensino-aprendizagem, Beyer (2012) afirma:

Esses fatores, especialmente o barulho constante produzido pelo ventilador, causaram certo incômodo e sensação de cansaço ao longo da aula. Essa situação levou-me a refletir sobre como ruídos excessivos no ambiente escolar podem interferir na concentração de alunos e professores, dificultando a atenção às explicações e o desenvolvimento das atividades. Além disso, evidenciou a importância da manutenção adequada dos equipamentos da escola, uma vez que as condições físicas do ambiente também influenciam o processo de ensino e aprendizagem. [...] despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições de trabalho [...]. Os professores já em experiência de educação inclusiva mostram níveis preocupantes de stress, [...] principalmente devido à inexistência de uma formação anterior visando à capacitação para o ensino desse alunado (Beyer, 2012, p. 1-2).

Além desses desafios iniciais, a própria dinâmica escolar exigia da discente um esforço cognitivo e emocional muito superior ao que costuma ser demandado de estudantes neurotípicos. Nesse viés, elaborar e organizar planejamentos de aulas para aproximadamente cinquenta minutos constituía um exercício complexo, pois implicava manter níveis elevados de concentração, prever o tempo de execução das atividades, gerir imprevistos e sustentar a atenção mesmo diante de ruídos e movimentos constantes. Somado a isso, a estudante enfrentava dificuldades relacionadas à escrita, decorrentes do TPAC, especialmente no que se refere à grafia e à organização textual, o que tornava a produção dos materiais ainda mais desafiadora.

Para lidar com essa demanda adicional, passou a buscar referências de exercícios e planejamentos já estruturados, utilizando-os como apoio para corrigir erros, aprimorar sua produção escrita e reduzir o desgaste cognitivo provocado pelo processo. Embora parte dessas exigências seja compartilhada por outros licenciandos, para estudantes autistas, considerando as comorbidades associadas e as particularidades do diagnóstico, o esforço necessário para processar informações, organizar a rotina pedagógica, produzir materiais e lidar simultaneamente com as interações sociais é intensificado, tornando a experiência mais exaustiva e afetando diretamente o modo como esses vivenciam sua formação.

Um episódio marcante em sua experiência docente na RP ocorreu em uma turma da 1ª série do Ensino Médio, durante uma regência em dupla. No decorrer da explicação, a colega residente alterou a fala previamente planejada, o que desestabilizou emocionalmente a discente analisada, levando-a a pedir que a colega continuasse a aula. No horário seguinte, quando deveria observar outra turma, comunicou que precisava descansar e se retirou, visivelmente abalada. Foi a primeira vez que chorou durante o projeto, sem conseguir explicar com clareza o motivo e a intensidade das emoções vividas, o que a fez questionar sua capacidade de lidar com imprevistos em sala. O acompanhamento terapêutico e o suporte da discente apoio foram fundamentais para que ela compreendesse que a imprevisibilidade é inerente à docência e que a segurança profissional se constrói gradualmente, a partir da experiência e do desenvolvimento de estratégias de autorregulação.

No mesmo projeto, outro episódio significativo ocorreu em uma turma do 7º ano, reconhecida pela intensa agitação. Durante uma atividade em grupos, o barulho tornou-se excessivo, e a professora responsável pediu que a residente conduzisse sozinha a dinâmica. Em um momento crítico, um aluno chegou a subir em uma carteira, exigindo intervenção imediata. Considerando a sobrecarga sensorial, ainda que a discente tenha conseguido organizar a turma, no trajeto de volta para casa, sentiu dificuldade em realizar atividades básicas, como se alimentar adequadamente e acompanhar as aulas da faculdade no restante do dia. A partir dessa experiência, a estudante passou a investir de forma mais consciente em estratégias de autorregulação para lidar com ambientes ruidosos e emocionalmente exigentes. Entre elas, adotou a prática de frequentar o projeto em dias intercalados, utilizar momentos de recreio para se recolher em espaços silenciosos e combinar com a turma momentos de conversa e momentos de silêncio. Essas ações permitiram que administrasse melhor a sobrecarga sensorial e desenvolvesse confiança em sua atuação docente.

Durante todo o processo formativo, o acompanhamento fonoaudiológico desempenhou um papel fundamental, pois atuava diretamente na clareza da comunicação,

aspecto frequentemente afetado por dificuldades advindas do TPAC. Ademais, o trabalho realizado na terapia contribuiu para que a estudante desenvolvesse maior segurança ao falar em público, explicar conteúdos e interagir com diferentes grupos de alunos. De mesmo modo, o grupo “Estudos em Paulo Freire” tornou-se um espaço de troca importante, permitindo que a estudante refletisse junto a colegas da Matemática e da Pedagogia sobre práticas docentes e realidades escolares, ampliando sua compreensão de mundo e fortalecendo sua comunicação.

Outrossim, a estudante também participou da organização das Mostras de Profissões da UFSJ, experiência que lhe permitiu compreender processos de planejamento, preparação de materiais, exposição e apresentação do curso de Matemática para diferentes públicos. Essas atividades contribuíram para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, exigindo paciência e flexibilidade, sobretudo nos trabalhos grupais, em que se apresentam opiniões divergentes e ritmos distintos de trabalho. Além disso, a estudante também participou da equipe de correção das provas da OBMEP, o que ampliou sua compreensão sobre a diversidade de raciocínios possíveis na resolução de problemas matemáticos. Tais experiências ajudaram a discente a perceber sua rigidez na correção e a buscar desenvolver uma visão mais flexível e abrangente sobre o pensamento matemático, o que foi fundamental para sua formação pedagógica e para o desenvolvimento de uma postura avaliativa mais inclusiva e sensível à diversidade de trajetórias e formas de aprendizagem.

A estudante já havia participado de alguns eventos acadêmicos realizados na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), como os Seminários de Iniciação à Docência (SIDs) e as Semanas Acadêmicas da Matemática da UFSJ (SEMATs), realizados em um ambiente que lhe era familiar. Entretanto, sua participação no XX Seminário Regional “Nossa Escola de Pesquisa e Sua Opinião” (NEPSO), do Polo de Minas Gerais, representou uma experiência diferente, por ser o primeiro evento acadêmico para o qual precisou viajar e participar de atividades fora do contexto habitual da universidade. Como integrante do PIBID, a estudante participou, junto aos seus colegas, do desenvolvimento e da aplicação de uma pesquisa de opinião e, posteriormente, representou o programa na apresentação do trabalho nesse mesmo Seminário.

Para a estudante, essa experiência envolveu não apenas a participação em um evento acadêmico, mas também a adaptação a um novo ambiente com pessoas desconhecidas e rotina diferente daquela que conhecia. Durante a apresentação, enfrentou dificuldades para visualizar os slides em PowerPoint em razão de suas limitações visuais, utilizando o celular como recurso auxiliar, além de lidar com o nervosismo e com o excesso de estímulos presentes no ambiente. Apesar desses desafios, a experiência foi significativa por ampliar sua

participação acadêmica para além dos espaços que lhe eram confortáveis e por contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação e de estratégias para lidar com situações novas.

Sendo, neste momento, o diagnóstico ainda sigiloso, as adaptações que poderiam ter sido oferecidas para a apresentação não foram consideradas. Sentindo-se intimidada diante de tantos estímulos, a discente utilizou o celular também como um recurso para evitar a confrontação direta, dada através do olhar, com o público que assistia ao evento. Ainda que tenha explicado bem, a fixação dos olhos no celular soou, para alguns colegas, como se ela não dominasse o conteúdo que apresentou e, por isso, precisasse ler. Isso fez com que a discente refletisse que, caso soubessem de seu diagnóstico, a utilização desse recurso provavelmente teria sido compreendida como uma adaptação necessária, e não desqualificada como uma leitura integral do trabalho.

Assim, o percurso da estudante demonstra que projetos universitários desempenham um papel essencial na formação de estudantes autistas. As vivências, apesar de desafiadoras, foram fundamentais para o desenvolvimento de autonomia, segurança e identidade profissional. Desse modo, a trajetória da estudante revela que, com apoio institucional, acompanhamento terapêutico e oportunidades de prática, é possível construir uma formação docente sólida, sensível às particularidades individuais e alinhada às demandas reais da sala de aula.

14 Desafios na matemática

Para compreender os desafios enfrentados por estudantes com TEA no ensino superior, é importante reconhecer que suas especificidades, bem como as características próprias do transtorno, influenciam diretamente na forma do aluno aprender e se organizar academicamente.

O sujeito com TEA encontra alguns desafios no contexto acadêmico, por exemplo: executar raciocínios abstratos, ter flexibilidade no pensamento, desenvoltura social e adaptação a uma rotina de tarefas que podem ser distintas daquelas a que estava acostumado no ensino médio, além disso, são previstos momentos de trabalho em grupo os quais requerem adequação às normas de convivência estabelecidas por seus participantes e o entendimento dos diferentes estilos de comunicação (Acuna; Leite, 2022, p. 2).

Sob tal ótica, um dos grandes desafios enfrentados pela estudante autista no curso de Matemática diz respeito à organização do tempo e à gestão dos cálculos extensos durante as avaliações. Provas de disciplinas matemáticas costumam exigir resoluções longas, que

ocupam páginas inteiras e demandam atenção contínua à estrutura do raciocínio. Para a discente, contudo, essa dinâmica se tornou particularmente complexa devido ao TEA e às comorbidades associadas. Ao chegar no final de cálculos extensos, era comum que ela se perdesse na organização do procedimento, o que a impedia de concluir a questão dentro do tempo estipulado. Nesses momentos, ela precisava decidir entre revisar cuidadosamente cada etapa para localizar possíveis erros, o que consumia tempo e energia cognitiva, ou avançar para outras questões com cálculos mais curtos, sacrificando parte da prova.

Nesse contexto de organização, apresenta-se um exemplo ilustrativo dessa dificuldade, ocorrida em uma atividade realizada em sala de aula, na qual se solicitava a determinação do seno de 2θ , sendo θ igual a 135° . Na atividade, a estudante executou corretamente o procedimento na calculadora, calculando $\sin(135^\circ \times 2)$, cujo resultado era $\sin(270^\circ)$. Contudo, apesar do procedimento estar correto, houve registro equivocado do valor, com a anotação de $\sin(170^\circ)$, comprometendo o cálculo subsequente. O episódio evidencia uma limitação no processamento visual, uma vez que, ao observar o display da calculadora, caracterizado por baixa luminosidade, houve uma interpretação inadequada do valor apresentado.

A partir de uma observação da professora, foi sugerida a impressão da prova no formato paisagem, em substituição ao formato retrato, como ilustrado na figura 3. Esta mudança, associada à ampliação das letras e ao uso de espaçamento 1,5, já adotados, ampliou a área de leitura, reduziu a fragmentação das informações e tornou o conteúdo mais claro. Essa estratégia contribui principalmente para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao minimizar dificuldades relacionadas ao processamento visual, favorecendo a compreensão das avaliações.

Figura 3 – Atividade avaliativa

Professora: Viviane Cristina Almada de Oliveira
 Disciplina: Geometria Analítica 2
 Aluno(a):

Prova: 2ª
 Data: 27/11/2025



1) Por intermédio de uma translação de eixos, reduzir a equação $9x^2 - 4y^2 - 18x - 16y - 43 = 0$ à sua forma canônica e identificar que lugar geométrico ela representa. Determine os elementos dessa cônica e faça um esboço do seu gráfico.
 12+8 pontos

2) Simplificar a equação $3x^2 + 3y^2 - 2xy - 8 = 0$ pela(s) transformação(ões) adequada(s) dos eixos e fazer a sua representação gráfica, apresentando o lugar geométrico (com seus elementos) e todos os sistemas de eixos considerados.
 12+8 pontos

3) Identifique os pontos A(-3, 30°), B(5, 75°), C(-1, 300°) e D(2, -60°) na malha polar (folha avulsa).
 4 pontos
 Para cada um dos pontos A, B, C e D, encontre – se for possível – outras coordenadas polares de modo que:
 i. r tenha sinal contrário e $0 \leq \theta < 2\pi$ 8 pontos
 ii. r tenha o mesmo sinal e $-2\pi < \theta \leq 0$ 8 pontos

4) Determine a equação cartesiana do lugar geométrico dado pela equação polar $r = \frac{3}{2+3\cos\theta}$
 12 pontos

5) Fazer um esboço do gráfico da curva representada pela equação polar $r = 2\cos 2\theta$ (folha avulsa).
 18 pontos

Fonte: Arquivo da professora.

Outrossim, a matemática trabalha com conceitos de alta complexidade, termos com sonoridades semelhantes e diversos símbolos e nomenclaturas. Sob tal ótica, para a estudante, que vivencia dificuldades decorrentes do Transtorno de Processamento Auditivo Central (TPAC), essa proximidade sonora entre palavras muitas vezes gerava confusões de significado, mesmo com audição preservada. Um exemplo ocorreu durante as aulas sobre funções injetoras, sobrejetoras e bijetoras, nas quais a semelhança fonética entre os termos dificultava a distinção desses, influenciando o aprendizado da aluna referente aos conceitos. Para contornar isso, uma adaptação útil adotada pelo professor foi registrar no quadro as palavras correspondentes a cada conceito trabalhado, a fim de oferecer uma referência visual que possibilitasse à aluna acompanhar o conteúdo junto da turma.

Todavia, os desafios não se limitavam ao campo auditivo, visto que dentro do curso também é exigido o domínio de uma vasta quantidade de símbolos, expressões e representações numéricas/espaciais (vide figura 4). Nesse viés, essas demandas se tornam ainda mais desafiadoras para pessoas autistas, em função das dificuldades no processamento visual, na manipulação mental de abstrações e na manutenção da memória de trabalho, principalmente quando os raciocínios envolvem longas sequências lógicas. Assim, para lidar

com isso, a aluna desenvolveu estratégias próprias, como anotar cada símbolo acompanhado de seu significado em seus planos de estudo, especialmente quando precisava utilizá-los oralmente. Esse método, portanto, funcionava como uma forma de evitar confusões e garantir maior autonomia no acompanhamento das aulas e na produção de atividades.

Figura 4 - Letras do alfabeto grego em LATEX

Letras do alfabeto grego em $\text{\LaTeX}$		
Símbolo / Comando		
α <code>\alpha</code>	ν <code>\nu</code>	ψ <code>\psi</code>
β <code>\beta</code>	ξ <code>\xi</code>	ω <code>\omega</code>
γ <code>\gamma</code>	o <code>o</code>	
δ <code>\delta</code>	π <code>\pi</code>	Γ <code>\Gamma</code>
ϵ <code>\epsilon</code>	ϖ <code>\varpi</code>	Δ <code>\Delta</code>
ε <code>\varepsilon</code>	ρ <code>\rho</code>	Θ <code>\Theta</code>
ζ <code>\zeta</code>	ϱ <code>\varrho</code>	Λ <code>\Lambda</code>
η <code>\eta</code>	σ <code>\sigma</code>	Ξ <code>\Xi</code>
θ <code>\theta</code>	ς <code>\varsigma</code>	Π <code>\Pi</code>
ϑ <code>\vartheta</code>	τ <code>\tau</code>	Σ <code>\Sigma</code>
ι <code>\iota</code>	υ <code>\upsilon</code>	Υ <code>\Upsilon</code>
κ <code>\kappa</code>	ϕ <code>\phi</code>	Φ <code>\Phi</code>
λ <code>\lambda</code>	φ <code>\varphi</code>	Ψ <code>\Psi</code>
μ <code>\mu</code>	χ <code>\chi</code>	Ω <code>\Omega</code>
www.obaricentrodamente.com		

Fonte: KILHIAN, 2020

No contexto do desenvolvimento das funções executivas, a aluna autista apresenta desafios específicos ao realizar atividades que exigem raciocínio sequencial, como demonstrado na folha anexada abaixo, onde é solicitado encontrar a equação de uma esfera a partir de quatro pontos. Esse tipo de exercício demanda memória de trabalho para manter simultaneamente as coordenadas e fórmulas, organização para montar o sistema de equações, planejamento para decidir a ordem dos cálculos e flexibilidade cognitiva para ajustar a estratégia quando necessário. Entretanto, tais exigências podem gerar sobrecarga cognitiva, levando a erros de sinal, perda da sequência lógica ou dificuldade em transitar entre etapas.

[illegible]

Com isso, evidencia-se que o treinamento direcionado, o apoio pedagógico estruturado e o uso de estratégias visuais, como resolução do exercício detalhada no quadro, contribuíram para que a aluna pudesse desenvolver métodos próprios para lidar com tarefas complexas e aumentar sua autonomia na resolução de problemas matemáticos.

55

Após a realização dessas atividades que exigiam que a aluna revisasse os conteúdos trabalhados e a forma com que respondeu às questões, percebeu-se que o modo de estudar era diferente, como se a aluna estivesse se preparando para lecionar uma aula, haja vista a explicação oral. Isto exigia que a discente se atentasse à pronúncia, à comunicação e à organização do conteúdo, a fim de torná-lo mais compreensível para a professora, e que também aprofundasse seus pensamentos acerca da matéria. Com isso, a aluna concluiu a necessidade de retomar seus atendimentos fonoaudiológicos, com a finalidade de trabalhar sua dicção e enunciação, visando a melhor atuação futura enquanto educadora.

15 Conclusão

Ao longo desta pesquisa, evidencia-se que o currículo adaptativo construído na trajetória acadêmica da estudante não se configurou como um instrumento previamente estabelecido, mas como um processo dinâmico, diretamente atravessado por sua história de vida, experiências e modos singulares de aprender. Tal currículo foi implementado com base nas diretrizes que asseguram os direitos dos estudantes autistas e, ao mesmo tempo, construído de forma dialógica com a aluna, que participou ativamente da elaboração de estratégias e da constituição de sua própria adaptação curricular.

Esse processo ocorreu em caráter sigiloso em relação aos demais discentes, revelando dois pontos centrais: de um lado, a preservação da privacidade da estudante; de outro, os desafios impostos à efetivação das práticas pedagógicas em espaços coletivos. Assim, o currículo passa a ser compreendido não como um dispositivo fixo e universal, mas como uma construção situada, relacional e sensível às singularidades do sujeito, evidenciando o papel fundamental da escuta, do diálogo e da experiência vivida na busca pela permanência na instituição.

Outro ponto relevante diz respeito ao suporte acadêmico oferecido pela Coordenação do Curso de Matemática e pelo Setor de Inclusão e Acessibilidade (SINAC) da UFSJ, que contribuiu para o desenvolvimento da autonomia da discente. Esses setores ofereceram à estudante ferramentas que possibilitaram a construção de uma trajetória própria, sem estabelecer uma relação de dependência. A partir disso, a discente desenvolveu sua capacidade de se posicionar diante dos desafios que se impuseram na universidade, podendo, agora, espelhar essa autonomia para outras áreas de sua vida:

[...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque é ético pode

ser desrespeitado em sua essência, relativizando-se ou sendo ignorado, sua negação só pode ser compreendida como transgressão (FREIRE, 1996, p. 35).

Ao refletir sobre sua trajetória, a estudante compreende que compartilhar sua história ultrapassa o âmbito pessoal: trata-se também de um gesto político e social. Se ela conseguiu construir esse percurso, mesmo sem diagnóstico na infância, foi porque, de algum modo, teve acesso a direitos e oportunidades que não deveriam ser exceção. Assim, ao narrar seus desafios e conquistas, pôde abrir caminhos para que outros alunos também possam reivindicar adaptações, acolhimento e condições equitativas de estudo. Essa compreensão dialoga diretamente com a reflexão de Paulo Freire:

Não há nenhum direito que eu possa me atribuir que qualquer outra pessoa no mundo também não possa se atribuir e tenho que lutar para que essas outras pessoas exerçam seu direito da mesma maneira que tenho que lutar pelo meu próprio (FREIRE, 2003, p. 117).

Ao defender seus direitos ao longo da formação, a estudante reafirma que essa luta não é apenas individual, mas coletiva. Esse compromisso evidencia que a busca por condições equitativas de aprendizagem envolve todos os membros da comunidade acadêmica, e que a inclusão e o respeito aos direitos não dependem de concessões, mas de responsabilidade ética compartilhada. Assim, na presente análise, observa-se, de maneira concreta, que a permanência no ensino superior de pessoas com deficiência depende diretamente da construção de práticas curriculares flexíveis, dialógicas e sensíveis às singularidades de cada sujeito, levando em consideração que as políticas de inclusão, embora avancem no plano legal e institucional, ainda encontram obstáculos significativos na prática cotidiana, especialmente quando se trata de compreender e acolher as demandas de estudantes com autismo e comorbidades associadas.

Nesse cenário, as experiências vividas pela discente revelam que o currículo adaptativo, longe de ser apenas um documento prescrito, se constitui como um processo vivo, relacional e constantemente reconstruído. Cada adaptação realizada, seja no formato das avaliações, no tempo ampliado, na reorganização dos conteúdos, nas metodologias diferenciadas ou na criação de espaços de diálogo, contribuiu não apenas para garantir o direito à aprendizagem, mas também para promover dignidade, autonomia, pertencimento e bem-estar emocional. Assim, reforça-se a compreensão de que o currículo adaptativo é uma ferramenta indispensável para promover a inclusão de forma integrada, não sendo, portanto, um privilégio ou concessão.

Além disso, este estudo evidencia que o autismo, associado a comorbidades como TPAC, ceratocone e TDAH, impacta profundamente o modo como a estudante aprende, se organiza e se relaciona com o ambiente acadêmico. A ausência de adaptações adequadas pode intensificar a ansiedade e comprometer o desempenho acadêmico, favorecendo, assim, a evasão. Por outro lado, a presença de uma coordenação acessível, de professores sensíveis às diferenças, de redes de acolhimento e de profissionais de apoio capacitados traduz medidas de acessibilização que buscam tornar equânimes as vivências de pessoas com deficiência na universidade.

Entretanto, o percurso da aluna também mostrou que o capacitismo, as violências simbólicas e os preconceitos, por vezes naturalizados, ainda se manifestam na universidade. Isso demonstra que a inclusão plena não se faz apenas com políticas, mas com práticas humanas, éticas e comprometidas com a diversidade, que promovam a concretização do que é garantido por lei. Desse modo, essas experiências reforçam a urgência de formações continuadas direcionadas aos docentes em relação às leis e políticas de inclusão. Além disso, evidencia-se a necessidade de capacitações quanto às deficiências e transtornos acompanhados, bem como de espaços de escuta ativa para que os estudantes com deficiência possam ser reconhecidos para além de seus diagnósticos, compartilhando suas vivências e desafios. Com isso, torna-se possível uma atuação em conjunto entre os setores de inclusão, os discentes apoiados e toda a equipe pedagógica, a fim de criar as adaptações curriculares necessárias.

Por fim, este trabalho reafirma que um currículo adaptativo, construído a partir do diálogo e da participação ativa do estudante, é, mais que possível, necessário. Ele amplia oportunidades, fortalece a autonomia e contribui para que cada aluno viva um processo formativo significativo. A trajetória aqui analisada demonstra que, quando há compromisso institucional, acolhimento e respeito às desigualdades estruturais, a universidade se torna um espaço de transformação social, emancipação e justiça. Assim, conclui-se que investir em práticas adaptativas não é apenas uma questão pedagógica, mas um ato político e ético de enfrentamento ao capacitismo e de promoção de uma educação superior verdadeiramente inclusiva, capaz de garantir que todas as singularidades tenham voz, vez e condições reais de aprender, permanecer e se formar.

Referência

ACUNA, J. T.; PEREIRA LEITE, L. Transtorno do espectro autista na universidade: contribuições à prática docente. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 393-409, nov. 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29684>. Acesso em: 27 nov. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Elizete Ferreira; SILVA, Américo Junior Nunes da. Por uma Educação Matemática Antirracista: que lugar ocupa essa discussão em um curso de licenciatura em Matemática?. **Encontro Baiano de Educação Matemática**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 1-11, 2025. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/ebem/article/view/955>. Acesso em: 19 nov. 2025.

BARBOSA, Heloisa Fonseca; GOMES, Adriana Leite Limaverde. A inclusão de pessoas com autismo no ensino superior: percepções discentes sobre o ingresso à universidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IV, 2019. Anais VI Conedu. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58539>>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BEYER, H. O. A. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista Educação Especial**, S.I.], v.1, n.1, p. 33-44, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003>. Acesso em: 8 maio. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 250, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 7 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 maio 2026.

BUFFA, E.; PINTO, G. A. O território da universidade brasileira: o modelo de câmpus. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 21, n. 67, p. 809-831, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216742>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6Z9m9Y8W5H8V9G7X8Q7W8zB/>. Acesso em: 3 dez. 2025.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; ACUNA, José Tadeu; MARTINS, Maria Helena Venâncio; LEITE, Lúcia Pereira. **A atuação da Psicologia Escolar junto ao estudante universitário com Transtorno do Espectro Autista**. E-book IV CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 34-53. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73845>>. Acesso em: 08/05/2026 14:08

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em set. 2025.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista**. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 8 maio 2026.

KILHIAN, Kleber. Letras do alfabeto grego em LATEX. **O baricentro da mente**, 23 abr. 2020. Disponível em: <https://www.obaricentrodamente.com/2020/04/letras-do-alfabeto-grego-em-latex.html>. Acesso em: 13 maio 2026.

LOPES, Ana Carolina do Nascimento; PINTO, Anderson Gustavo Teixeira; SOUSA, Benedito Antônio de. Ceratocone: uma revisão. **Revista de Medicina e Saúde de Brasília**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 194-207, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rmsbr/article/view/5782>. Acesso em: 27 abr. 2026.

MAGALHÃES, Otávio de Azevedo. **A genética do ceratocone**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências: Genética e Biologia Molecular) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199581>. Acesso em: 5 set. 2025.

MALEVAL, Jean-Claude. **El autista y su voz**. Tradução: Enric Berenguer Alarcón. Barcelona: RBALibros, 2018, 448 p.. Título original: L'Autiste et sa voix. ISBN 9788424938215.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ABREU, Tiago Florêncio de. A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 6, n. 2, p. 59-76, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n2.05.p59>. Acesso em: 8 maio 2026.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SCHMIDT, Carlo. Bullying e Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que nos revelam as autobiografias? **Revista de Enfermagem UFSM**, Santa Maria, v. 14, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kGRJQ9sZzGjZjLy4zzsBCJJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

PACHECO, José Augusto. Currículo, aprendizagem e avaliação: uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, v. 17, n. 17, p. 75-90, 2011. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366/1866>. Acesso em set. 2025.

PEREIRA, Luiz Felipe de Araújo. **Corpo bicha experienciando a pedagogia**. 2025. 66 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2025. Disponível em: <<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coped/CORPO%20BICHA%20EXPERIENCIANDO%20A%20PEDAGOGIA.pdf>>. Acesso em: out. 2025.

SILVA, Evelyn Boruchovitch da; ROSA, Elizabeth Cristina de S. Professores sabem o que é bullying?: um tema para a formação docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 329-338, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200015>. Acesso em: out. 2025.

TELES, Lara Vitória Monteiro. **Sobre o processo de inclusão escolar na contemporaneidade: limites ou possibilidades?** 2022. 36 p. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4514/1/TCC%20Lara%20Vit%C3%B3ria%20Monteiro%20Teles.pdf>. Acesso em: 08 maio 2026.

TORRES OLIVEIRA, Mirian Luísa. Os impactos dos sintomas do TDAH no adulto. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, 2022. [S. l.], v. 4, p. 26–46, 2022. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/41>. Acesso em: 08 maio 2026.

WILLIAMS, Donna. **Meu mundo misterioso: testemunho excepcional de uma jovem autista**. Tradução de Terezinha Braga Santos. Brasília, DF: Thesaurus, 2012.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/9VsxVL3jPDRyZPNmTywqF5F/?lang=pt>. Acesso em: 9 maio 2026.