

O ADULTO COM AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR: UM DIÁLOGO SOBRE DIFERENÇA E CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA DO CUIDADO

ADULTS WITH AUTISM IN HIGHER EDUCATION: A DIALOGUE ABOUT DIFFERENCES AND PATHS TOWARDS A PEDAGOGY OF CARE

Antonio Kéllisson Gondim da Silva¹

Charlliene Lima da Silva²

Rosângela de Fátima Cavalcante França³

Resumo: O ingresso do adulto com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior inaugura

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Especialista em Semiótica e Análise do Discurso pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP). Pós-Graduando em Metodologia Científica para Formação de Professores pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciado em Letras: Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) como bolsista do Programa Universidade para todos (ProUni). Integra, como pesquisador, o Núcleo de Estudos em Educação a Distância e Educação Digital (NEDED/CNPq) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É Sócio Pleno da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), Sócio Efetivo da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e Sócio Colaborador da Associação Brasileira de Estudos Semióticos (ABES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2076-246X>

2 Doutoranda em Educação Escolar e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Profissional Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Licenciada em Pedagogia pela UNIR. Integra o Grupo de Pesquisa no Laboratório de Biogeoquímica Ambiental Wolfgang Christian Pfeiffer/UNIR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva (GEIPEIN/UNIR). Participa do Projeto de Extensão: Inclusão, Acessibilidade e Equidade: orientações para monitores especiais do Departamento de Ciências da Educação (UNIR/Campus Porto Velho). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8152-9066>

3 Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Psicologia Pedagógica pelo Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora Adjunta I – DE da UNIR, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2301-7000>

outros modos de sentir e habitar a universidade. São trajetórias marcadas por diagnósticos tardios, reinvenções e buscas por pertencimento. Este estudo pergunta: como compreender, à luz da literatura recente, as condições que atravessam a experiência do adulto com autismo no ensino superior e de que modo elas podem inspirar uma pedagogia do cuidado? O objetivo foi investigar essas condições e suas implicações a uma pedagogia do cuidado. Para tanto, adotou-se abordagem qualitativa, de inspiração hermenêutico-interpretativa, apoiada em revisão de estudos que conjugam: ‘adulto com autismo’ e ‘inclusão no ensino superior’. Da leitura e fichamentos, emergiram seis categorias, cada qual iluminando uma face da experiência universitária. Em função da exiguidade do presente espaço, apresentamos, neste artigo, uma discussão centrada em apenas três categorias, que convergem para condições do adulto com autismo no ensino superior. A primeira delas mostrou que o diagnóstico tardio reorganiza narrativas e redesenha presenças. A segunda afirmou a singularidade e a neurodiversidade como ética da diferença. A terceira revelou caminhos sensoriais, cognitivos e afetivos do aprender. Os achados revelam uma universidade em transição: aberta no discurso, mas limitada nos gestos; desejava de incluir, mas cega às singularidades que a habitam. O ensino superior ainda opera, portanto, entre avanços e fragilidades, onde a inclusão do adulto com autismo exige mudanças culturais, políticas e pedagógicas. Conclui-se que esse debate permanece em germinação: requer novas pesquisas, reformas institucionais, formação e práticas capazes de transformar diversidade em pertencimento.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Ensino superior; Inclusão.

Abstract: The entry of adults with Autism Spectrum Disorder (ASD) into higher education inaugurates new ways of experiencing and inhabiting the university. These trajectories are marked by late diagnoses, reinventions, and searches for belonging. This study asks: how can we understand, in light of recent literature, the conditions that permeate the experience of adults with autism in higher education, and how can they inspire a pedagogy of care? The objective was to investigate these conditions and their implications for a pedagogy of care. To this end, a qualitative approach, inspired

by hermeneutics and interpretation, was adopted, supported by a review of studies that combine: 'adult with autism' and 'inclusion in higher education'. From the reading and note-taking, six categories emerged, each illuminating a facet of the university experience. Due to the limited space available, this article presents a discussion focused on only three categories, which converge on the conditions of adults with autism in higher education. The first of these showed that late diagnosis reorganizes narratives and redesigns presences. The second study affirmed singularity and neurodiversity as an ethics of difference. The third revealed sensory, cognitive, and affective pathways to learning. The findings reveal a university in transition: open in discourse, but limited in action; eager to include, but blind to the singularities that inhabit it. Higher education, therefore, still operates between advances and weaknesses, where the inclusion of adults with autism requires cultural, political, and pedagogical changes. It is concluded that this debate remains in its germination phase: it requires new research, institutional reforms, training, and practices capable of transforming diversity into belonging.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Higher education; Inclusion.

Palavras iniciais

Falar sobre o adulto com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior é falar acerca de presenças que, por muito tempo, permaneceram invisíveis. É reconhecer trajetórias marcadas por silêncios, deslocamentos, descobertas tardias e reinvenções de si. A universidade brasileira, com sua história de excessos normativos e insuficiências afetivas, ainda caminha lentamente para acolher essas presenças que desestabilizam padrões, ritmos e expectativas. Este artigo nasce dessa urgência: compreender, de maneira sensível e crítica, o que significa ser um adulto com autismo na universidade e quais caminhos pedagógicos podem sustentar sua permanência.

A relevância da discussão é incontornável. No campo da educação, pensar o autismo adulto é deslocar o foco da infância, historicamente privilegiada nas pesquisas, para uma fase da vida em que

os sujeitos buscam autonomia, profissionalização e pertencimento acadêmico. No campo da docência universitária, trata-se de repensar a formação e as práticas, rever posturas, ampliar repertórios, escutar vulnerabilidades. No campo da formação do estudante, trata-se de reconhecer que aprender não é apenas dominar conteúdos, mas existir em ambientes que acolham ritmos diversos, modos distintos de sentir e de compreender o mundo.

À luz dessas inquietações, este estudo se orienta primordialmente pelo ato de perguntar, concebido enquanto primeiro gesto dos pesquisadores para chegar a categorias teóricas a posteriori⁴. Nesse sentido, a pergunta que suspende as certezas é esta: como compreender, à luz da literatura recente, as condições que atravessam a experiência do adulto com autismo no ensino superior e de que modo elas podem inspirar uma pedagogia do cuidado? Trata-se de uma pergunta que aponta para o presente, mas que também insinua futuros possíveis: futuros em que a universidade se reconheça como espaço plural, habitado por diferenças que não pedem concessão, mas reconhecimento.

Desdobrado dessa questão, assume-se como objetivo geral: investigar, à luz da literatura recente, as condições que atravessam a experiência do adulto com autismo no ensino superior e compreender como elas podem inspirar uma pedagogia voltada ao cuidado. Para aprofundar essa investigação, foram elaborados três objetivos específicos, cada um alinhado a uma categoria teórica que emergiu da revisão bibliográfica. São eles: (a) compreender como o diagnóstico tardio reorganiza a narrativa de si e impacta a experiência universitária; (b) refletir acerca da singularidade autista sob a perspectiva da neurodiversidade, destacando suas implicações para uma ética da diferença no ensino superior; e (c) interpretar dimensões sensoriais, cognitivas e afetivas da aprendizagem do adulto com autismo, relacionando-as à permanência e ao bem-estar acadêmico. Esses objetivos funcionam como trilhas analíticas que, embora percorridas em subseções independentes, são complementares, uma vez que convergem para uma mesma pergunta: como a universidade pode, de fato, acolher a diferença?

4 Em função da exiguidade de espaço do presente artigo, bem como para garantir uma discussão mais aprofundada das categorias elegidas para esta discussão, as outras três categorias, resultantes do estudo, serão desenvolvidas e aprofundadas em outro artigo. Elas coincidem com aspectos que envolvem: fatores institucionais de inclusão e exclusão; metodologias de ensino inclusivo e mediação; e desafios para a formação na docência universitária.

A estratégia metodológica adotada foi a revisão bibliográfica, de inspiração hermenêutico-interpretativa, orientada por leituras que valorizam sentidos e tensões presentes no diálogo entre pesquisas contemporâneas. O panorama teórico sobre o autismo na fase adulta é atual e expansivo, mas ainda fragmentado. Por isso, fez-se necessária uma delimitação cuidadosa do corpus constituído dos trabalhos selecionados, bem como um exercício interpretativo que permitisse interdiálogos entre perspectivas diversas, sem perder de vista a singularidade da experiência autista. O método, nesse contexto, não é apenas caminho, mas postura: uma forma de ler com atenção, de sustentar ambiguidades, de reconhecer complexidades.

Dito isso, este artigo organiza-se da seguinte maneira: após estas palavras iniciais, apresenta-se a estratégia metodológica que orientou o percurso investigativo. Em seguida, desenvolve-se o referencial teórico, com aspectos introdutórios fundamentais que apresentam os autores vinculados aos trabalhos selecionados. Na sequência, expõem-se os resultados e discussão, estruturados com base nas três categorias escolhidas para este debate e instauradas a partir da literatura analisada. Cada categoria ilumina uma dimensão distinta, mas complementar, da experiência universitária do adulto com autismo. Na última seção, são apresentadas as considerações de encerramento, que retomam os principais achados e apontam projeções de cada categoria para pesquisas futuras, vislumbrando práticas docentes mais éticas, sensíveis e inclusivas.

Referencial teórico: aspectos introdutórios

Falar sobre o adulto com autismo no ensino superior é tratar de vidas que, por muito tempo, caminharam sem nome. Histórias marcadas por deslocamentos, por tentativas de adaptação silenciosa, por um esforço contínuo de “dar conta” de um mundo que pouco se ajusta às diferenças. A universidade, nesse contexto, aparece como promessa de emancipação, mas também como cenário de novas tensões, onde o direito de aprender se confronta com barreiras antigas, apenas deslocadas de lugar.

Ao desenvolver um estudo com base em revisão bibliográfica, Marinello e Andrade (2025) investigam o TEA na vida adulta. As autoras evidenciam que a literatura sobre adultos com autismo no ensino superior ainda é incipiente, embora o acesso esteja se ampliando. Todavia, citando outros estudiosos, as autoras afirmam que “a permanência nem sempre tem sido discutida na literatura” (Marinello; Andrade, 2025, p. 8). Para elas, “a proposta da educação inclusiva tem como objetivo pensar uma escola inovadora, na qual a individualidade é o seu ponto chave” (Marinello; Andrade, 2025, p. 8).

O adulto com autismo chega tardiamente à cena acadêmica. Chega depois de longos silêncios. Depois de anos de invisibilidade histórica que a literatura ainda insiste em repetir. A produção científica, como lembra Alves (2024), voltou-se à infância e deixou a vida adulta à margem por tempo demais. O resultado é um campo rarefeito, composto por lacunas que ecoam na experiência concreta daqueles que buscam, na universidade, um lugar de acolhimento que efetive a sensação de ser reconhecido e de pertencer.

A ausência de mais estudos não é mero dado estatístico, é experiência vivida, que reflete a invisibilidade. É sofrimento acumulado. É diagnóstico que tarda e, ao tardar, redesenha a narrativa de si. Muitos adultos descobrem o autismo quando já carregam histórias interrompidas, escolaridades frágeis, percursos marcados pelo desencontro com instituições que não souberam escutá-los. Olivati e Leite (2019) e Silva (2022) mostram que o diagnóstico tardio reorganiza afetos, expectativas e identidades. A vida adulta, então, revela aquilo que a infância não explicou: a dificuldade de nomear a própria diferença.

No ensino superior, essas histórias encontram outros contornos. A universidade, espaço que deveria acolher a pluralidade humana, ainda opera sob estruturas rígidas que produzem desamparo. Gama e Brandão (2020) apontam que as políticas inclusivas avançam, mas sua concretização é lenta, desigual e, muitas vezes, simbólica. Souza, Miranda e Anache (2023) reforçam que o acesso se ampliou, mas a permanência não acompanhou o mesmo ritmo. A democratização da porta de entrada não se converteu em democratização das condições de continuar, persistir, concluir.

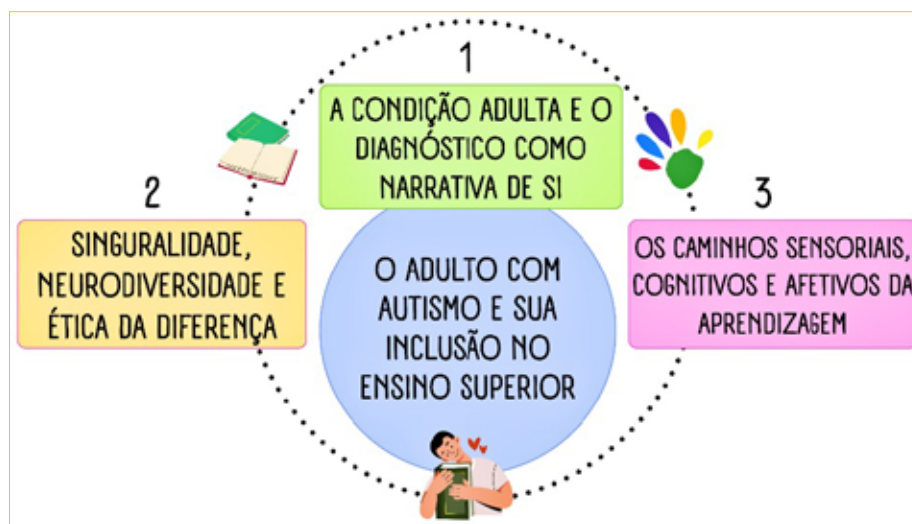
As pesquisas convergem para um retrato comum. Adultos com TEA enfrentam barreiras que atravessam o corpo, o afeto e a cognição. Há ruídos sensoriais que desorganizam. Há interações sociais que exigem mais do que conseguem oferecer. Há instruções acadêmicas abstratas, rápidas, pouco acessíveis. Fontinele, Moura e Cunha (2023), Ienne (2024) e Silva, Camargo e Givigi (2024) desenvolvem estudos que mostram que o cotidiano universitário é, para muitos, uma sucessão de exigências que ultrapassam o campo acadêmico e afetam a saúde mental, a confiança e o sentimento de pertencimento.

Nesse cenário, o suporte institucional ainda é frágil. A universidade, como espaço social, hesita em reconhecer o adulto com autismo em sua complexidade. Muitas vezes, atribui para o próprio estudante a responsabilidade por adaptar-se. Outras vezes, silencia ou negligencia a necessidade de políticas de permanência. Bittencourt (2018) revela como essas ausências se acumulam e se tornam parte da trajetória de exclusão que acompanha o sujeito ao longo da vida.

Mas há também movimentos de resistência. E resistência, aqui, significa cuidado. Significa encontro. Significa grupalidade, como mostram Silva, Givigi e Santos (2025). Quando o sujeito encontra pares, redes, presenças, a universidade deixa de ser apenas instituição e passa a ser espaço de vida. O grupo cria laços. Produz escuta. Reconfigura identidades feridas pela invisibilidade. Permite que a diferença não seja déficit, mas modo singular de estar no mundo.

Dessa forma, o campo teórico delineado por essas pesquisas revela um cenário complexo e profundo. Nele, emergem três eixos fundamentais que estruturam este estudo (Figura 1). São eixos que não apenas organizam o referencial teórico, mas, sobretudo, permitem olhar para o adulto com TEA e a inclusão no ensino superior com a delicadeza que essa conjugação temática exige: uma sensibilidade crítica a favor da diferença e uma pedagogia centrada no cuidado e na singularidade humana.

Figura 1. Categorias formuladas a partir da leitura e fichamento dos trabalhos



Fonte: os autores, 2026.

Para adentrarmos um pouco mais na profundidade que esse diálogo requer, foram selecionadas três categorias teóricas (Figura 1) das seis resultantes do estudo. As três categorias escolhidas estruturam esta discussão, incorporando, como ênfase temática, o próprio universitário adulto com TEA. Elas não são blocos rígidos, mas campos de sentido que se entrecruzam. Cada categoria recolhe elementos da produção recente sobre o TEA na fase adulta, discutindo elementos sobre: diagnóstico tardio, singularidade e neurodiversidade, ética da diferença e caminhos de percepção da aprendizagem. Nesse sentido, antes de apresentarmos a discussão de cada categoria, vale traçar algumas especificações sobre a estratégia metodológica que subsidiou a investigação.

Estratégia metodológica

A construção deste estudo seguiu uma estratégia metodológica orientada pela busca de coerência entre objeto, abordagem e ética investigativa. Ao tratar da experiência do adulto com autismo no ensino superior, fenômeno que mobiliza dimensões identitárias, afetivas, pedagógicas e

institucionais, optou-se por uma abordagem qualitativa, de inspiração hermenêutico-interpretativa. Essa escolha reconhece que compreender sujeitos historicamente silenciados exige um método capaz de acolher nuances, encarar tensões e construir significados que transcendem descrições lineares.

O estudo se desenvolveu a partir de uma revisão bibliográfica que reuniu artigos, teses e dissertações recentes que abordam o diálogo entre duas dimensões temáticas conjugadas: “adulto com autismo” e “inclusão no ensino superior”. A seleção não se guiou apenas pela pertinência temática, mas pela força interpretativa de cada trabalho publicado. Cada estudo foi compreendido como fragmento de um território maior, como gesto de leitura que, ao lado dos demais, compõe cartografia plural da experiência universitária de adultos com autismo.

A análise privilegiou sentidos, não quantidades; profundidade, não abrangência exaustiva. Em vez de tomar os estudos como dados estáticos, eles foram tratados como vozes em diálogo. A leitura comparativa permitiu identificar recorrências, contrastes e silenciamentos, revelando campos de emergência discursiva que contribuíram para a construção das categorias teóricas apresentadas na Figura 1. As categorias, embora sistematizadoras, não funcionam como molduras rígidas, mas como campos de significação em constante busca de sentidos.

A inspiração hermenêutica orientou esse percurso. Escutar cada obra antes de articulá-la às demais foi princípio ético-metodológico. Desse modo, evitou-se a captura do fenômeno por esquemas prévios, permitindo que o próprio objeto, isto é, a experiência do adulto com autismo no ensino superior, configurasse o método. O movimento analítico baseou-se em aproximações e distanciamentos sucessivos, gesto primordial da hermenêutica crítica, que convida o pesquisador a interpretar o material sem violentar sua singularidade.

A interpretação que sustenta este estudo acolhe, portanto, a tradição hermenêutica como modo de escuta e de aproximação de sentidos. Não se trata de um método fechado, mas de um gesto investigativo que se abre ao diálogo, ao cuidado e ao reconhecimento do outro. Como lembram Neitzel e Mazzonetto (2023), “a hermenêutica é um exercício dialógico” (Neitzel; Mazzonetto, 2023, p. 4). Ela devolve ao pesquisador sua responsabilidade ética. Ela exige vigilância delicada, atenção contínua e

honestidade intelectual. Afinal, “o espírito atento deve acompanhar-lhe por todo o processo” (Neitzel; Mazzonetto, 2023, p. 4). Desse modo, cada categoria (a condição adulta e o diagnóstico como narrativa de si; singularidade, neurodiversidade e ética da diferença; e os caminhos sensoriais, cognitivos e afetivos da aprendizagem) é tratada não como dado, mas como acontecimento de sentido.

Para assegurar rigor, foram elaborados fichamentos detalhados das produções selecionadas. Cada ficha destacou objetivos, métodos, resultados, discussões centrais, citações literais e reescritas cuidadosas de trechos que iluminavam pontos sensíveis da análise. A leitura transversal posterior integrou esses registros, permitindo identificar padrões estruturantes e tensões que permeiam o conjunto da literatura.

O resultado desse processo não é uma revisão que apenas enumera achados. Trata-se de uma cartografia interpretativa que busca compreender como diferentes pesquisas, produzidas em contextos diversos, convergem na exposição de desafios, fragilidades e possibilidades vividas por adultos com autismo na universidade. Essa cartografia não pretende alcançar totalidade, ela procura densidade. Seu compromisso não é abarcar tudo, mas elucidar o essencial para compreender o fenômeno à luz da questão e dos objetivos que norteiam este artigo.

Avançamos, então, para as discussões instauradas em cada categoria, iluminadas pelos autores reunidos nesta revisão. O que se busca é compreender, na tessitura da literatura recente, as condições que atravessam a experiência do adulto com TEA na universidade e entrever, nelas, atitudes pedagógicas éticas, sensíveis e inclusivas. Tal horizonte se desdobra plenamente nas três categorias construídas nos resultados e discussão, pelas quais o estudo encontra profundidade, direção e abertura interpretativa, conforme apresentamos a seguir.

Resultados e discussão

A condição adulta e o diagnóstico como narrativa de si

A vida adulta costuma chegar com muitas respostas, mas o diagnóstico tardio do TEA chega,

quase sempre, como pergunta. Ele irrompe depois de anos de esforços silenciosos, de tentativas de enquadramento na norma, de um cotidiano vivido em descompasso com expectativas sociais que nunca foram feitas para acolher outras formas de perceber e habitar o mundo. Por isso, quando o diagnóstico emerge na fase adulta, ele não inaugura a diferença: ele a revela. Ele devolve ao sujeito uma narrativa que, até então, fora escrita nas entrelinhas, muitas vezes com tinta de dor, inadequação e solidão.

Alves (2024) descreve esse fenômeno com precisão ao afirmar que o diagnóstico tardio impacta “adversamente as habilidades sociocomunicativas, interação social e comportamentos [...]” e coloca o indivíduo “à margem do que é considerado ‘normal’, acarretando considerável sofrimento e angústia ao longo de suas vidas” (Alves, 2024, p. 3). Não se trata de um impacto pontual, mas de um acúmulo. São anos enfrentando desafios que poderiam ter sido suavizados se o reconhecimento tivesse sido antecipado. Como lembra a autora: “adultos que recebem diagnósticos tardios de TEA [...] enfrentam anos de desafios que poderiam ter sido aliviados por intervenções e tratamentos” (Alves, 2024, p. 15). O diagnóstico, portanto, não apenas nomeia: ele reorganiza temporalidades. Ele ressignifica um passado que parecia inexplicável e lança outro tipo de claridade sobre o futuro.

Essa claridade, porém, não é isenta de sombras. A pesquisa de Olivati e Leite (2019) mostra que parte dos universitários investigados só recebeu diagnóstico quando já estava na graduação. “Três dentre os seis participantes obtiveram o diagnóstico de TEA quando já estavam na graduação” (Olivati e Leite, 2019, p. 736). Esse fato revela a persistente negligência institucional, que acompanha o sujeito ao longo da trajetória escolar e apenas se torna visível quando a própria pessoa, já adulta, pressiona por respostas. Quando o diagnóstico chega tarde, a universidade encontra um estudante que há muito carrega cicatrizes de experiências excludentes. E, mesmo assim, o suporte se mostra “incipiente, e, quando ocorreu, deu-se em virtude de solicitações individuais dos estudantes” (Olivati; Leite, 2019, p. 741). A narrativa de si, nesse contexto, é construída entre a necessidade de pedir ajuda e o medo de ser lido como incapaz.

O medo do estigma não é periférico: é estruturador. As mesmas autoras relatam que o

ocultamento do diagnóstico é uma estratégia de autopreservação. Ocultar para não ser julgado. Ocultar para evitar rótulos. Ocultar para continuar pertencendo, ainda que parcialmente. Essa decisão, longe de ser simples, inscreve-se como gesto narrativo: silenciar o diagnóstico é tentar proteger a própria história de leituras distorcidas. Mas o silêncio também cobra preço. Ele impede o acesso a adaptações, favorece mal-entendidos e reforça o ciclo de exclusão.

Silva, Camargo e Givigi (2024) aprofundam essa reflexão ao destacar que o diagnóstico é mais do que um nome: é o marcador de oportunidades e de direitos. Quando chega tarde, ele impossibilita que o sujeito tenha acesso a intervenções precoces, suporte escolar, acompanhamento psicossocial e medidas de acessibilidade que deveriam ter sido ofertadas desde a infância. Para os autores, “o diagnóstico tardio impacta significativamente no decorrer da vida da pessoa autista” (Silva; Camargo; Givigi, 2024, p. 15), sobretudo porque a falta de suporte institucional é um agravante contínuo. E o ciclo se repete: sem diagnóstico, não há adaptação; sem adaptação, não há permanência; sem permanência, não há equidade. O medo do estigma, novamente, produz invisibilidade: muitos estudantes preferem não se autodeclarar por receio da discriminação, o que reduz ainda mais a possibilidade de apoio.

Essa invisibilidade estrutural tem raízes profundas. Ela não nasce na universidade, mas acompanha o sujeito desde cedo, ou desde que o olhar social passa a classificá-lo como inadequado. A pesquisa de Silva, Givigi e Santos (2025) evidencia que o diagnóstico tardio “demarca uma história de vivências marcadas por sentimentos de inadequação e tentativas constantes de se encaixar na sociedade normativa” (Silva; Givigi; Santos, 2025, p. 10). Essa tentativa contínua de encaixe produz um desgaste emocional silencioso, que se acumula ao longo dos anos. E, quando a universidade falha em oferecer suporte adequado, “a fragilidade no suporte institucional, aliada à invisibilidade do autismo em adultos, cria barreiras que reforçam sentimentos de solidão e inadequação” (p. 11). O diagnóstico tardio, desse modo, não apenas explica o passado: ele expõe as feridas que o tempo naturalizou.

Bittencourt (2018) oferece uma contribuição filosófico-narrativa que enriquece essa

compreensão. A autora discute a tensão entre “percepção precoce” e “diagnóstico tardio”, mostrando que as famílias, muitas vezes, percebem sinais desde cedo, mas a validação institucional demora a chegar. Há, portanto, uma dissociação entre o vivido e o reconhecido. As experiências dos adultos entrevistados revelam que o diagnóstico tardio afetou: a compreensão de si; o suporte educacional; a trajetória acadêmica; as relações sociais (Bittencourt, 2018). O impacto não é fragmentado, é integral. É existencial.

Ao trazer o conceito de vivência (ou *perejivânie*, na tradição histórico-cultural), Bittencourt (2018) permite compreender o diagnóstico tardio como momento de ressignificação subjetiva. A vivência não é apenas aquilo que acontece, mas aquilo que se atravessa, aquilo que marca, aquilo que produz efeitos no modo de existir. Pessoas que viveram décadas sem nomear sua diferença formulam expectativas, medos e interpretações do mundo baseadas em tentativas de sobrevivência simbólica. O diagnóstico chega, então, como operação narrativa: ele reordena o texto da vida. E, ao reordenar, permite que o sujeito leia a si mesmo não como falha, mas como diferença legitimada.

Há, portanto, uma dimensão profundamente hermenêutica no diagnóstico adulto. Ele não é mera classificação. Ele é linguagem. Ele é lente. Ele é enunciação de si. Ele possibilita reorganizar o passado, compreender rupturas, interpretar fracassos não como deficiências morais, mas como efeitos de um ambiente que não reconheceu singularidades. A universidade, ao acolher adultos com esse percurso, acolhe também essas histórias em processo de reorganização. Histórias que pedem cuidado. Histórias que exigem escuta. Histórias que se reescrevem enquanto são vividas.

Quando o diagnóstico chega tarde, ele inaugura possibilidades, mas também escancara precariedades. Ele evidencia o que faltou. Ele denuncia sistemas educacionais que falharam em oferecer apoio. Ele revela como a sociedade construiu narrativas normativas tão rígidas que só admitiram o TEA quando o próprio adulto já estava exausto de tentar caber. A condição adulta, nesse sentido, oferece perspectiva singular: o diagnóstico se torna uma narrativa de si porque chega quando o indivíduo já tem vida o suficiente para reler.

É nesse ponto que a literatura converge: o diagnóstico tardio, na vida adulta, é menos um

ponto final e mais um recomeço. Ele permite que o adulto recupere sua história, reescreva os próprios capítulos, compreenda experiências de inadequação como resultados de desencontros estruturais. Ele abre espaço para que o adulto com autismo tome posse de sua identidade, reivindique apoio institucional, construa redes afetivas e elabore um sentido mais pleno de pertencimento.

Dito isso, a condição adulta não é obstáculo para a narrativa de si: ela é o terreno onde essa narrativa amadurece. O diagnóstico tardio, com todas as suas dores e revelações, torna-se uma espécie de chave: uma chave que destranca portas antigas, abre novas janelas e permite ao adulto com TEA reorganizar sua própria existência à luz da diferença reconhecida, e não mais da expectativa de normalidade.

Com o diagnóstico tardio, a vida adulta se revela como lugar de revisão e de delicada reinvenção. O adulto percebe que não é apenas habitante do tempo, é também autor de sua própria temporalidade. A narrativa de si se abre para novos sentidos, porque o diagnóstico devolve ao adulto com autismo aquilo que sempre lhe faltou: uma gramática de reconhecimento. E, ao oferecer linguagem, oferece também possibilidade de cura. Não cura médica, mas cura simbólica: aquela que permite recolher fragmentos de experiências dispersas e alinhá-los em um fio compreensível. Cada fragmento reencontrado se torna gesto de afirmação, gesto de autonomia, gesto de resistência diante de uma história marcada por silêncios.

Nesse processo, o adulto com autismo aprende que nomear-se não é submeter-se a uma identidade fixa, mas libertar-se de leituras que o aprisionaram por falta de compreenderem sua singularidade. O diagnóstico não encerra a pessoa em uma categoria; ao contrário: devolve-lhe a capacidade de respirar em sua própria diferença. Ele abre espaço para uma ética do autorreconhecimento, em que o adulto deixa de buscar aprovação na norma e passa a buscar autenticidade em sua trajetória. Ao revisitar sua história, descobre que nunca faltou capacidade, sensibilidade ou inteligência. Faltou apenas mundo que soubesse acolher o que ele sempre foi.

Dessa forma, a narrativa de si construída após o diagnóstico adultocêntrico amplia o campo do possível. Ela rompe com a lógica da inadequação e inaugura a lógica da existência legítima. Revela

que a vida adulta não é tarde demais: é o tempo exato em que o sujeito pode escolher narrar-se de outro modo. E essa narrativa, agora consciente de sua singularidade, se abre para novos campos de reflexão: campos onde diferença não é déficit, mas modo plural de ser; onde identidade não é rótulo, mas território em permanente elaboração; onde o eu não se reduz a diagnósticos, mas os utiliza como chaves para compreender, resistir e florescer.

Se, na Categoria I, o diagnóstico tardio permite ao adulto com TEA recontar sua própria história, na Categoria II essa narrativa se encontra com um horizonte mais amplo: o da singularidade como valor ético. A compreensão de si, antes organizada pela descoberta tardia, agora é redimensionada para o campo da neurodiversidade, onde o TEA deixa de ser pensado como falta e passa a ser entendido como diferença constitutiva. Aqui, o debate já não se limita à trajetória individual: amplia-se para uma reflexão política, social e filosófica sobre o direito de existir fora da norma.

É neste movimento, do reconhecimento íntimo ao reconhecimento público, que a análise avança. Da narrativa de si passamos à ética do outro. Da história pessoal passamos ao questionamento das estruturas que moldam o que pode ou não ser considerado legítimo. Com isso, abrimos caminho para discutir a singularidade como fundamento ético das relações humanas e de uma pedagogia da diferença. E é exatamente neste ponto que a Categoria II se inicia: no encontro entre a autocompreensão e o mundo, entre a diferença e o direito de ser diferente, entre a neurodiversidade e a responsabilidade ética que ela convoca.

Singularidade, neurodiversidade e ética da diferença

A singularidade, no contexto do TEA no adulto, não é mero atributo individual: é modo de ser no mundo. É variação legítima da experiência humana que, quando reconhecida, permite que cada sujeito exista sem pedir desculpas por sua forma de sentir, perceber e aprender. A literatura recente reposiciona o olhar tradicional, centrado no déficit, para uma compreensão mais ampla, na qual a diferença é constitutiva, e não acidental. Nesse reposicionamento reside a base ética da

neurodiversidade: uma pedagogia do respeito à diferença, da escuta atenciosa e da hospitalidade à pluralidade humana.

Alves (2024) entende que a construção do autoconceito é eixo primordial na vida de adultos com autismo. Segundo a autora, “a construção do autoconceito e identidade em adultos com TEA emergiu como um fator crucial para a adaptação social e o bem-estar emocional” (Alves, 2024, p. 16). A subjetividade, antes marcada por inadequações e silêncios, passa a se reorganizar à luz da diferença reconhecida. No entanto, essa reorganização não ocorre sem tensões. A prevalência elevada de ansiedade e depressão, associada às dificuldades de interação e à baixa qualidade de vida, evidencia como o não reconhecimento social da singularidade produz sofrimento. A singularidade não é, pois, apenas um traço: é também campo de disputa simbólica.

É nesse campo que Fontinele, Moura e Cunha (2023) sugerem que o autismo precisa ser lido como expressão da diversidade humana. Interpretar o TEA não como déficit, mas como expressão da diversidade humana contribui para redimensionar o foco da análise: sai-se do paradigma biomédico estrito e avança-se para uma compreensão sociocultural da diferença. Essa mudança de perspectiva exige cuidado. Exige que a universidade abandone leituras reducionistas e passe a enxergar o sujeito além de suas dificuldades, reconhecendo potencialidades, ritmos próprios e modos distintos de participar da vida acadêmica.

A ética da diferença emerge, então, como campo crítico de reflexão. Gama e Brandão (2020) afirmam que “o preconceito é cultural, e o profissional consciente sente-se corresponsável quando ocorre sob sua tutela comportamentos, como fracasso, evasão e exclusão escolar” (Gama; Brandão, 2020, p. 12-13). A universidade, enquanto instituição e prática docente, não apenas recebe o estudante com TEA: ela também o interpreta. Toda interpretação é ato ético. Os autores alertam que expressões como “especial” podem “incluir ou excluir”, dependendo do modo como circulam no discurso acadêmico (Gama; Brandão, 2020, p. 13). Há, portanto, um trabalho ético que antecede o pedagógico: o de reconhecer que toda nomeação tem efeitos, que todo olhar produz realidades e que toda relação docente-estudante é também relação com a diferença.

A neurodiversidade oferece linguagem e arcabouço para esse reconhecimento. Ienne (2024, p. 45) afirma que “a noção de neurodiversidade [...] valoriza as diferenças neurológicas como variações normais do ser humano. [...] O autismo é visto não como um déficit a ser corrigido, mas como uma diferença a ser compreendida e respeitada”. Essa afirmação, embora simples, carrega potência política. Ela convoca a universidade a abandonar o discurso da normalização e a assumir a diferença como princípio. Ao destacar que a transição para o ensino superior é especialmente desafiadora devido à autonomia exigida, Ienne (2024) reforça que a singularidade precisa ser pensada não apenas como atributo individual, mas como demanda institucional: a universidade deve ser capaz de acolher ritmos, necessidades, disposições sensoriais e formas particulares de engajamento acadêmico.

A singularidade cognitiva é outro eixo importante. Olivati e Leite (2019) afirmam que “a flexibilidade cognitiva é uma das áreas [...]” que representam “desafios na aprendizagem de estudantes com TEA” (Olivati; Leite, 2019, p. 739). A dificuldade de alternar entre tarefas, interpretar nuances ou adaptar-se rapidamente às exigências acadêmicas não indica incapacidade: indica diferença no processamento de informações. Ao reconhecer essa diferença, a universidade expande sua capacidade de incluir. Ao ignorá-la, reforça o capacitismo que historicamente exclui estudantes neurodivergentes.

Nesse sentido, Silva, Camargo e Givigi (2024) oferecem um diálogo profundo entre neurodiversidade e crítica ao modelo biomédico. Para os autores, “o termo neurodiversidade foi cunhado como um termo genérico [...] para definir o autismo em relação às suas condições neurológicas tradicionalmente patologizadas e associadas a um déficit” (Silva; Camargo; Givigi, 2024, p. 4). “A neurodiversidade enfatiza uma abordagem social, indo de encontro ao modelo biomédico [...]” e afastando-se “da visão capacitista” (Silva; Camargo; Givigi, 2024, p. 4). Essa ruptura epistemológica é fundamental: ela desloca o foco do corpo para o contexto, da patologia para a cultura, da norma para a pluralidade. Ao fazer isso, oferece base para uma ética da diferença que não busca corrigir o indivíduo, mas corrigir as estruturas que o marginalizam.

A ética, nesse cenário, não é apenas princípio: é prática. Silva, Givigi e Santos (2025) afirmam que “a mediação se configura como dispositivo ético [...] criando condições para que vínculos e

subjetividades emergissem no ‘entre’” (Silva; Givigi; Santos, 2025, p. 15). O “entre”, espaço relacional e afetivo, é onde a diferença se reconhece e se consolida. A mediação docente, quando ética, permite que a singularidade emergja sem medo, sem máscaras, sem a necessidade constante de se adaptar à norma. Ela abre fissuras na lógica da homogeneidade e cria ambientes onde o sujeito pode existir no próprio ritmo.

Não obstante, a diferença ainda causa incômodo, como afirmam Souza, Miranda e Anache (2023). Para os autores, “a diferença é vista como algo que incomoda [...] entendida como uma forma de dominação” (Souza; Miranda; Anache, 2023, p. 9). Essa afirmação revela a tensão que atravessa as instituições acadêmicas: a singularidade ameaça a ordem estabelecida, questiona práticas cristalizadas, desafia currículos rígidos, convoca a pensar outro tipo de pedagogia. É justamente por incomodar que a diferença é ética. Ela exige reposicionamentos, deslocamentos, revisões internas. Ela desestabiliza para transformar.

Bittencourt (2018), ao fundamentar sua pesquisa na tradição vygotskiana, aprofunda a discussão sobre subjetividade, afetividade e vivências. Sua abordagem mostra que subjetividade não é estrutura fixa, mas movimento contínuo, atravessado pelas relações sociais e pelas condições históricas. A singularidade, então, não se reduz a características individuais; ela é produzida na interseção entre indivíduo, ambiente e interpretação social. Vivências, afetos e experiências tornam-se elementos constitutivos da aprendizagem, e, por isso, precisam ser incorporados na reflexão universitária sobre inclusão do adulto com autismo.

Esse debate se expande ainda mais com Marinello e Andrade (2025), que reafirmam que “a neurodiversidade [...] refere-se à constatação de que o cérebro de cada pessoa apresenta funcionamento diferente. [...] não há uma forma certa ou errada do funcionamento cerebral, apenas formas diferentes” (Marinello; Andrade, 2025, p. 2). A singularidade deixa, então, de ser exceção. Ela torna-se expressão natural da variação humana. A partir dessa premissa, as autoras defendem que a inclusão universitária precisa partir da individualidade. O impacto da inclusão na saúde mental é direto, assim como o efeito inverso: ambientes hostis produzem sofrimento. Ambientes inclusivos dão significados efetivos à vida.

A ética da diferença, portanto, é mais do que arcabouço teórico: é condição de possibilidade para que o adulto com TEA permaneça, se desenvolva e se reconheça na universidade. Ela exige ruptura com discursos excludentes, quebra do paradigma da normalidade e reposicionamento crítico das práticas docentes. A neurodiversidade, ao oferecer base epistemológica para essa ruptura, inaugura outra forma de pensar o ensino superior: uma forma que acolhe a pluralidade, legitima singularidades e reconhece que ninguém aprende da mesma forma, e que, justamente por isso, a universidade deve aprender a ensinar de outros modos.

Diante disso, ao pensar singularidade, neurodiversidade e ética da diferença, abrimos caminho para um projeto universitário mais justo, mais sensível e mais humano. Um projeto que se recusa a impor molduras estreitas e, em vez disso, amplia suas margens para que mais vidas caibam dentro. Porque a diferença, antes de ser desafio epistemológico, é convite ético: convite a repensar o mundo, a reconstruir práticas e a imaginar uma universidade capaz de acolher todas as formas de existir.

Enquanto a Categoria II nos conduz ao reconhecimento ético da singularidade, a Categoria III nos convida a caminhar pelos modos como essa singularidade sente, percebe e aprende. Depois de compreender a diferença como fundamento, precisamos agora adentrar seus desdobramentos sensoriais, cognitivos e afetivos. É no corpo, na atenção, na sensibilidade e no pensamento que a neurodiversidade se expressa de modo mais concreto. E é também nesses campos que a universidade precisa aprender a escutar as texturas do aprender autista. A próxima categoria, desse modo, redimensiona o debate do plano ético para o plano experiencial, revelando como cada sujeito habita e constrói conhecimento a partir de seus próprios caminhos internos.

Os caminhos sensoriais, cognitivos e afetivos da aprendizagem

Aprender é sempre atravessar o mundo com o corpo inteiro. No caso do adulto com TEA, essa travessia se intensifica. Ela envolve nuances sensoriais, ritmos cognitivos próprios, afetos que se

acumulam e transbordam. O aprender não é uma abstração: é experiência vivida; muitas vezes, uma experiência que se constrói sobre ruídos, excessos, silêncios e esforços invisíveis. É nesse território que a literatura contemporânea nos convida a entrar para compreender o que significa aprender no espectro autista quando se chega à universidade, já adulto, já atravessado por histórias marcadas por desencontros institucionais.

Alves (2024) lembra que intervenções cognitivo-comportamentais, apoio psicossocial e ambientes estruturados são recomendados para adultos com autismo, sugerindo que aprender exige condições que ultrapassam o conteúdo. Exige cuidado. Exige estrutura. Exige previsibilidade. Exige sensibilidade do ambiente às necessidades perceptivas do sujeito. A autora nos leva a pensar a inclusão não como política segmentada, mas como processo permanente, o que implica compreender que inclusão e aprendizagem são inseparáveis. Não há aprendizagem plena se o corpo sofre. Não há inclusão se o ambiente desconsidera os modos como o indivíduo sente o mundo.

Fontinele, Moura e Cunha (2023), ao ouvirem adultos com TEA na universidade, encontraram relatos que mostram que a maioria enfrenta dificuldades de interação social, baixa acessibilidade institucional, problemas na compreensão de instruções abstratas, além de impacto direto do TEA no desempenho acadêmico. Esses desafios, longe de serem pontuais, são cotidianos, e revelam que aprender, para muitos adultos com autismo, não é apenas tarefa cognitiva, mas tarefa afetiva: exige lidar com ansiedade, medo de errar, receio de interações inesperadas. Para esses autores, a falta de acessibilidade sensorial, física e cognitiva intensifica ansiedade, depressão e sobrecarga emocional, indicando que o sofrimento não vem apenas do conteúdo, mas da forma como o ambiente recebe o indivíduo.

A dimensão afetiva desse sofrimento também aparece na leitura de Gama e Brandão (2020). Para eles, “na fase adulta, a vida do autista começa a tornar-se um foco específico para ele mesmo. [...] abrem-se ‘brechas’ para possíveis períodos depressivos, agravando mais o quadro do autismo” (Gama; Brandão, 2020, p. 12). Essas “brechas” emocionais não surgem do indivíduo isolado, mas das tensões acumuladas entre ele e um mundo que pouco considera sua sensorialidade. A saúde mental do jovem

com autismo, alertam os autores, “tende a estar sempre em estado de alerta” (Gama; Brandão, 2020, p. 12). Aprender, então, torna-se também o esforço de sobreviver emocionalmente em ambientes que podem ser excessivamente iluminados, ruidosos, velozes, imprevisíveis.

Ienne (2024) alarga essa discussão ao afirmar que “estudantes autistas enfrentam uma gama de desafios no ensino superior, que podem ser acadêmicos, sociais ou sensoriais” (p. 45). A lista de desafios apresentada pelo autor (“organizar e planejar o tempo”; “compreender e interpretar linguagens complexas”; “interpretar corretamente comportamentos não verbais”; “manter atenção e motivação”; executar múltiplas tarefas; “manter contato visual”; “compartilhar interesses comuns”; “saber como e quando buscar ajuda”; “identificar assuntos apropriados ao contexto”; “vivenciar mudanças”; enfrentar preconceitos, entre outros) revela que aprender exige muito mais do que habilidades intelectuais. Exige condições simbólicas e afetivas. Exige ambientes que não punam o ritmo próprio, que não sobrecarreguem os sentidos, que não reajam com impaciência às particularidades comunicativas.

O autor supracitado observa ainda que esses desafios, que se refletem em dificuldades práticas, podem desencadear “aumento da ansiedade, da baixa autoestima, do isolamento social, da dificuldade de aprendizagem e, conseqüentemente, levar ao baixo desempenho acadêmico” (Ienne, 2024, p. 47). A ansiedade, aqui, não é acessório. Ela é protagonista invisível das trajetórias acadêmicas. Ela atravessa a atenção, compromete a memória acadêmica, perturba a organização interna. Ela se soma à sensorialidade, que já exige da pessoa adulta um constante esforço de regulação.

Olivati e Leite (2019) nos ajudam a pensar que essa dimensão social da aprendizagem não pode ser ignorada. “As dificuldades com interação social relatadas por todos os participantes mostraram-se como um complicador à permanência na universidade” (Olivati; Leite, 2019, p. 739). O que está em jogo não é apenas o aprender, mas o permanecer. O bullying, segundo as autoras, “pode estar mais relacionado ao estigma e rejeição social [...] e não às características particulares do TEA em si” (Olivati; Leite, 2019, p. 739). Isso significa que o sofrimento não nasce da diferença, mas do olhar que interpreta essa diferença como inadequação. O ambiente, outrossim, torna-se agente ativo na produção do sofrimento, e, por isso, precisa ser repensado.

Silva, Camargo e Givigi (2024) complementam essa discussão ao descrever desafios comuns ao adulto com autismo, incluindo “sobrecarga sensorial, estresse, depressão e ansiedade, fobia social, dificuldades de relação com os pares, isolamento, dificuldades com mudanças repentinas” (Silva; Camargo; Givigi, 2024, p. 4). Esses elementos mostram que a aprendizagem é perpassada por camadas sensoriais e afetivas que demandam atenção institucional, planejamento docente e compreensão humanizada. Quando ignoradas, essas camadas podem transformar cada aula em obstáculo, cada tarefa em fardo, cada interação em ameaça.

Para as autoras, as dificuldades sociocomunicativas são “muito mais complexas” no ensino médio e se intensificam na vida adulta, pois “a maior consciência sobre si provoca [...] sintomas relacionados à ansiedade e depressão” (Silva; Camargo; Givigi, 2024, p. 15). Isso significa que aprender, na vida adulta, exige também lidar com um espelhamento constante: o indivíduo percebe sua diferença com mais clareza, percebe o julgamento alheio, percebe expectativas que não consegue atingir, e tudo isso atravessa o modo como assimila conteúdo.

Além disso, as dificuldades sociocomunicativas são, segundo as autoras, “o eixo mais recorrente” ao longo de toda a trajetória escolar, da infância à universidade. A aprendizagem não começa no ensino superior: ela chega carregada de histórias, medos, lacunas, feridas. E, por isso, não se pode pensar aprendizagem do adulto com TEA sem considerar a intensidade dessas vivências anteriores.

Silva, Givigi e Santos (2025) sintetizam essa compreensão ao afirmarem que “barreiras pedagógicas, sensoriais, sociocomunicativas e institucionais atravessam as vivências dos estudantes autistas na universidade” (p. 16). Essas barreiras produzem um ambiente frequentemente “hostil” (Silva; Givigi; Santos, 2025, p. 14), onde o corpo vive em estado de alerta. A aprendizagem, aqui, exige coragem. Exige resistência. Exige estratégias individuais que, muitas vezes, não deveriam ser individuais: deveriam ser institucionais e coletivas.

Mas os mesmos autores revelam que a aprendizagem também pode florescer quando há espaço para afeto, vínculo e presença. A grupalidade, afirmam, “foi se constituindo [...] como a força

que emerge no ‘entre’ através da experiência relacional, intersubjetiva e coletiva” (Silva; Givigi; Santos, 2025, p. 16). Acessibilizar os afetos, como mostram os autores, rompe estigmas de solidão e invisibilidade. Quando há cuidado, a sensorialidade deixa de ser sobrecarga e torna-se expressão legítima. Quando as luzes são adaptadas para conforto sensorial, como relatam (Silva; Givigi; Santos, 2025, p. 13), a aprendizagem deixa de ser luta e se torna possibilidade.

Esse cuidado sensorial não é gesto menor. Ele comunica, no nível mais íntimo, que o adulto com autismo pode existir sem se esconder. Pode falar ou silenciar. Pode mover-se ou permanecer quieto. Pode aprender em seu ritmo. Pode sentir sem ser corrigido. A aprendizagem, então, reencontra sua dimensão humana: torna-se processo de habitar o mundo com dignidade.

Nesse sentido, os caminhos sensoriais, cognitivos e afetivos da aprendizagem no autismo adulto nos convidam a repensar o que significa ensinar. Convidam a abandonar a lógica do desempenho e da homogeneidade. Convidam à construção de ambientes onde o corpo não seja punido, onde a atenção não seja testada até a exaustão, onde os afetos não sejam vistos como fraqueza. Aprender, afinal, é gesto de entrega. E essa entrega só ocorre quando há segurança, quando há acolhimento, quando há cuidado.

A singularidade perceptiva do autismo (sua sensibilidade ampliada, seu modo particular de organizar o tempo, sua atenção profundamente seletiva) não é obstáculo à aprendizagem. É forma de experiência. É caminho próprio. É maneira distinta de acessar ao conhecimento. Quando reconhecida, ela se transforma em potência. Quando ignorada, torna-se sofrimento.

Nessa perspectiva, compreender os caminhos sensoriais, cognitivos e afetivos do adulto com autismo não é apenas tarefa teórica: é tarefa ética. É reconhecer que cada estudante traz consigo um mundo interno que precisa ser escutado. É assumir que a aprendizagem não ocorre apesar da diferença, mas através dela. É permitir que cada corpo encontre seu lugar no espaço universitário: um lugar onde possa aprender sem medo.

Diante desse ritmo dialógico, percebemos que a terceira categoria nos convida a compreender que a construção do aprendizado do adulto com autismo envolve não somente o intelecto, mas

mobiliza corpo, afeto e sensorialidade. Essas necessidades internas do acadêmico com TEA, se não trabalhadas, podem transformar-se em entraves que impossibilitam a socialização comunicativa e o desenvolvimento intelecto-moral do adulto. Se acolhidas, elas podem se transfigurar em potência capaz de abrir caminhos para um diálogo saudável sobre a diferença, vislumbrando caminhos possíveis para uma pedagogia do cuidado.

Algumas considerações de encerramento

Encerrar uma investigação como esta não significa fechar um círculo, mas reconhecer que, ao longo do percurso, novos caminhos se abriram. As três categorias analisadas não apenas organizaram elementos teóricos da literatura recente sobre o adulto com autismo no ensino superior: elas também desenharam um campo de tensões, emergências e possibilidades que ainda se encontram em processo de germinação. Ao revisitá-las agora, neste instante de síntese, percebe-se que cada uma iluminou cenas diferentes da experiência autista, fazendo emergir um quadro tridimensional complexo e profundamente humano.

A primeira categoria mostrou que o diagnóstico tardio reorganiza a narrativa de si. Não se trata apenas de um rótulo que chega tarde, mas de uma vida inteira que ganha outra inteligibilidade. A universidade, nesse sentido, encontra adultos que chegam não apenas como estudantes, mas como indivíduos que reescrevem sua própria história enquanto tentam construir novas pertenças. Essa constatação abre espaço para pesquisas que relacionem dimensões autobiográficas, construções narrativas e epistemologias do testemunho na educação superior: campos ainda pouco explorados, mas fundamentais para compreender a experiência do indivíduo com autismo para além das estatísticas.

A segunda categoria, ao tratar da singularidade e da neurodiversidade, redimensionou o debate de uma lógica associada ao déficit para uma ética da diferença. A literatura analisada reafirma que reconhecer a singularidade é reconhecer outro paradigma de humanidade, outro modo de conceber aprendizagem, convivência e justiça. A universidade, quando se depara com a neurodiversidade, é

convidada a repensar suas bases epistemológicas e políticas: quem pode aprender? De que modo? Com qual corpo, qual tempo, qual linguagem? Essa categoria abre um campo fértil e expansivo para futuros estudos que desejem aproximar filosofia da inclusão, direitos humanos voltados ao adulto com TEA e pedagogia inclusiva no ensino superior.

A terceira categoria revelou os caminhos sensoriais, cognitivos e afetivos da aprendizagem: dimensões que, muitas vezes, permanecem invisíveis ao olhar institucional. A experiência autista mostrou-se indissociável do corpo e dos afetos, exigindo que a universidade reconheça seus próprios limites sensoriais e repense ambientes, tempos e modos de ensinar. Aqui se inscrevem desdobramentos importantes para pesquisas interdisciplinares envolvendo ergonomia, psicologia educacional, neurociências críticas e estudos do ambiente universitário, em possíveis diálogos que podem redefinir políticas de permanência.

Diante das três categorias discutidas, é possível afirmar que este artigo não encerra o debate sobre inclusão do adulto com autismo no ensino superior. Longe disso: ele apenas complementa os trabalhos já publicados e instaura outras reflexões. A literatura analisada revela que ainda estamos nos estágios iniciais de compreensão do que significa incluir, manter e reconhecer o adulto com autismo no ensino superior brasileiro. O campo é fértil, mas ainda disperso; promissor, mas ainda marcado por lacunas teórico-metodológicas significativas. Precisamos de mais estudos, mais escutas, mais narrativas, mais políticas institucionais que tratem a inclusão não como obrigação legal e administrativa, mas como projeto ético de sociedade.

O tema permanece em estado de germinação. O que se escreveu aqui é apenas uma das faces possíveis de uma discussão muito maior. A universidade brasileira vive um momento decisivo: ou amplia seus horizontes epistemológicos e políticos, abrindo espaço para a pluralidade humana, ou continuará produzindo desamparo, mesmo quando disser que inclui. A inclusão de adultos com TEA no ensino superior não se esgota em normativas ou protocolos: ela exige transformação cultural, formação docente, políticas robustas e sensibilidade humana.

Diante de tudo isso, estas considerações de encerramento não pretendem concluir o que

ainda está sendo construído. Elas são apenas um gesto, uma pausa respirada antes de novos diálogos. Porquanto pensar o autismo na fase adulta no contexto universitário é reconhecer que ainda há muito a fazer, e que esse muito só florescerá quando pesquisa, política, pedagogia e inclusão caminharem juntas, de modo ético, sensível e profundamente humano. Encerrar, então, consiste em reconhecer que narrativas de si devem expandir-se para narrativas da diferença e do pertencimento, e que narrativas da diferença e do pertencimento precisam ser transformadas em caminhos para uma pedagogia do cuidado.

Referências

ALVES, Hellen Cristina de Oliveira. O Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista na Fase Adulta: Uma Scoping Review. ID on Line. Revista De Psicologia. Jaboatão dos Guararapes/PE, v. 18, n. 71, p. 1–18, maio 2024 (31 maio 2024). DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v18i71.3964>. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3964>. Acesso em: 07 dez. 2025.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza. As vivências de pessoas adultas com Transtorno do Espectro Autista na relação com a escolaridade e concepções de mundo. Ano. 235f. Tese (Doutorando XXX) – Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, 2018.

FONTINELE, Ana Ellen dos Santos; MOURA, Emanuelle Lima Vale de; CUNHA, Luan Arnon de Melo. Transtorno do Espectro Autista no adulto universitário: manifestações clínicas e impactos do ambiente acadêmico. Brazilian Journal of Health Review. Curitiba, v. 6, n. 6, p. 27191-27201, nov./dez., 2023 (11 ago. 2023). DOI: <https://doi.org/10.34119/bjhrv6n6-051>. Acesso em: 06 dez. 2025.

GAMA, Fabiano da Silva; BRANDÃO, Iolanda Bezerra dos Santos. Educação silenciosa: o olhar da instituição superior para o aluno autista. Hegemonia – Revista Eletrônica do Programa de Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Violência/Ciência Política do Centro Universitário Unieuro. Brasília, n. 30 (Especial), p. 90-108, 2020. Disponível: [https://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/revista_hegemonia_30/Iolanda%20Bezerra%20\(5\).pdf](https://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/revista_hegemonia_30/Iolanda%20Bezerra%20(5).pdf). Acesso em: 07 dez. 2025.

IENNE, Vanderlei. Autismo no ensino superior: estratégias e metodologias para integração acadêmica e social de estudantes com necessidades especiais. Revista Ubiquidade, v. 7, n. 1, p. 42-57, 2024 (18

set. 2024). Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaUbiquidade/article/view/2167>. Acesso em: 07 dez. 2025.

MARINELLO, Marilena; ANDRADE, Sandra dos Santos. A inclusão do sujeito adulto com Transtorno do Espectro Autista na vida acadêmica, profissional e social. 2025. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2025.

NEITZEL, Odair; MAZZONETTO, Clênio Vianei. A hermenêutica na pesquisa educacional: validade e demarcação do conhecimento. *Educar em Revista*, v. 39, e84568, p. 1-19, 2023 (20 mar. 2023). DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.84568>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/76jRGRpvLzHByGGfSvfdwqN/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2025.

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtorno do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 4, p. 729-746, out./dez, 2019 (25 nov. 2019). DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/N3sgZJb7wNHpVHv7LYkGvwL/?lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2025.

SILVA, Giácomo de Carli da. O autista adulto: suas vivências em meio a um mundo capacitista. 2022. 93f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social) – Universidade Federal de Cruz Alta (UNICRUZ), Cruz Alta/RS, 2022.

SILVA, Giovanna Santos da; CAMARGO, Erica Daiane Ferreira; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Desafios na trajetória escolar de jovens e adultos autistas do ensino superior. *Revista Pró-Discente – Caderno de Produção Acadêmico-Científica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)*. Vitória, v. 31, n. 1, p. 207-227, jan./jun., 2024 (27 fev. 2024). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/43863>. Acesso em: 07 dez. 2025.

SILVA, Giovanna Santos da; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; SANTOS, Lucas Wendel Silva. Autismo e inclusão no ensino superior: uma proposta de intervenção na perspectiva da grupalidade. *Revista Cocar*, v. 23, n. 41, p. 1-20, 2025 (1 out. 2025). Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10806>. Acesso em: 07 dez. 2025.

SOUZA, André Luiz Alvarenga de; MIRANDA, Camila Moreira Almeida de; ANACHE, Alexandra

Ayach. A inclusão do estudante autista adulto nas faculdades e universidades brasileiras. Revista Científica, v. 11, Edição 233, p. 1-15, 2023 (26 maio 2023). DOI: <http://dx.doi.org/10.35265/2236-6717-233-12605>. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/inclusao-do-estudante-autista-adulto-nas-faculdades-e-universidades-brasileiras>. Acesso em: 07 dez. 2025.