

## Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas

Inclusion and permanence of university students with diagnosis of autistic spectrum disorders: discussions as a languages barriers

Patrícia Tusset da Silveira<sup>1</sup> - <sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Catarina | Curso de Fonoaudiologia | Florianópolis | SC | Brasil. Contato: fono.patricia@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0668-2498>

Lais Oliva Donida<sup>2</sup> - <sup>2</sup>Universidade Federal de Santa Catarina | Programa de Pós-Graduação em Linguística | Florianópolis | SC | Brasil. Contato: lais.donida@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3508-7030>

Ana Paula Santana<sup>3</sup> - <sup>3</sup>Universidade Federal de Santa Catarina | Curso de Fonoaudiologia | Florianópolis | SC | Brasil. Contato: anaposantana@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9508-9866>

**Resumo:** A Educação Superior brasileira vem passando por modificações. Houve diversificação quanto ao ingresso do público devido às políticas públicas voltadas para a inclusão educacional. Atualmente, se encontram nas Universidades, pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas embora seu acesso tenha sido garantido, a permanência nem sempre tem sido discutida na literatura. Desta forma, objetivo deste estudo é analisar as condições de acesso e permanência de pessoas com TEA na Universidade a partir das queixas linguísticas apresentadas por eles. Como metodologia, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois estudantes com diagnóstico de TEA que estudam em uma Universidade federal do sul do Brasil. Além disso, foi realizada avaliação fonoaudiológica. Os resultados apontam que os dois acadêmicos têm histórico de dificuldades de relacionamento interpessoal na escola e na Universidade, dificuldades de leitura e escrita. Um dos estudantes, Charles, também tem dificuldade na fluência de fala; já Luís, o outro universitário, tem mais queixas quanto às suas habilidades de leitura e escrita. Quanto à percepção acerca da inclusão na Universidade, os dois estudantes referem que se sentem acolhidos e que não sofrem nenhum tipo de discriminação referente às suas dificuldades. Também procuram atendimento fonoaudiológico para suprir uma demanda de inclusão que as políticas públicas ainda não compensaram. Apesar de amparados em lei, estes estudantes ainda enfrentam barreiras que podem dificultar sua permanência na instituição ou seu rendimento acadêmico. Deste modo, a ação do fonoaudiólogo pode ser uma alternativa para minimizar os obstáculos impostos pelas suas dificuldades dentro da Universidade.

**Palavras-chave:** Autismo. Inclusão. Universidade.

**Abstract:** Brazilian Higher Education has been changing. There was diversification as regards the entrance of the public due to public policies focused on educational inclusion. Currently, people with Autism Spectrum Disorder (TEA) are in the universities, but although their access has been guaranteed, permanence has not always been discussed in the literature. In this way, the objective of this study is to analyze the conditions of access and permanence of people with TEA in the University from the language complaints presented by them. As a methodology, semi-structured interviews were conducted with two students diagnosed with TEA who study at a federal university in the south of Brazil. Besides, a speech-language assessment was performed. The results show that both students have a history of difficulties in interpersonal relationships in school and the university, difficulties in reading and writing. One of the students, Charles, also has difficulty speaking fluency; while Luis, the other university, has more complaints about his reading and writing skills. As for the perception about inclusion in the university, the two students report that they feel welcome and that they do not suffer any kind of discrimination regarding their difficulties. They also seek fonoaudiology therapy to meet a demand for inclusion that public policies have not yet compensated. Although supported by law, these students still face barriers that may hinder their permanence in the institution or their academic performance. In this way, the action of the Fonoaudiology may be an alternative to minimize the obstacles imposed by their difficulties within the university.

**Keywords:** Autism. Inclusion. University.

• Recebido em: 23 de junho de 2019 • Aprovado em: 5 de junho de 2020

## Introdução

O autismo estava, inicialmente, incluso na definição dos Transtornos Globais do Desenvolvimento no DSM-IV, em que também fazia parte o Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett. No DSM-V, essa classificação foi revista e passou a ser categorizada por um único diagnóstico: os Transtornos do Espectro Autista (TEA). Esta modificação refletiu a percepção de que estes transtornos são uma mesma condição com escalas gradativas divididas em dois grupos de sintomas: i) as dificuldades na comunicação e na interação social, e ii) no padrão de comportamentos e interesses restritos e repetitivos (APA, 2014; BIANCHI, 2016). Os autores do DSM-V afirmaram que, apesar da crítica de alguns clínicos quanto a existência de diferenças importantes, não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na separação dos transtornos (APA, 2014).

A partir disso, as classificações sobre as pessoas com diagnóstico de TEA passaram a ser tecidas. Eles podem apresentar interesses e padrões restritos e repetitivos de comportamento, problemas de coordenação motora e de equilíbrio, dificuldade para iniciar movimentos, alterações sensoriais (auditivas, visuais, olfativas, táteis e gustativas), percepção a dor diminuída, alteração de linguagem, jogo simbólico empobrecido e problemas na alimentação, podendo estar associado a convulsões e a outras deficiências (ARRUDA *et al.*, 2018; MATTOS, 2019). Gomes *et al.* (2015) acrescentam que essas pessoas apresentam, com frequência, habilidades cognitivas abaixo da média esperada e dificuldade na interação social e que, por conta disso, exigem cuidado diferenciado que incluem adequações educacionais e cuidados singulares.

As alterações de linguagem circunscritas a esse público se referem a um discurso formulaico caracterizado por dificuldades com pronomes, termos dêiticos (elementos linguísticos que indicam o lugar ou o tempo), uso repetitivo e estereotipado de frases e também ecolalia. Essas dificuldades afetam, principalmente, a habilidade no uso da língua(gem) (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016; MATTOS, 2019). Acrescente-se ainda que os déficits de comunicação podem se manifestar com alterações no uso, forma ou conteúdo da língua(gem), nos níveis pragmático, semântico, sintático, morfossintático, fonológico ou fonético (PASSERINO; BEZ; VICARI, 2013).

Considera-se que as dificuldades pragmáticas e o engajamento social tenham relação com a dificuldade de iniciativa comunicativa. Iniciar a interação e mantê-la nos moldes

esperados, como respeitar a contingência do tema e a troca de turnos, é um desafio que requer recursos linguísticos, sociais e cognitivos. Porém as trocas interacionais só se efetivam quando recíprocas, ou seja, os participantes envolvidos colaboraram para que a comunicação se efetive (MILHER; FERNANDES, 2013).

O estudo de Gomes e Souza (2016) declara que estudantes com TEA podem ter dificuldades em aprender habilidades de leitura e que existem duas perspectivas diferentes a respeito dessa aprendizagem. A primeira perspectiva considera que o repertório limitado de habilidades de linguagem coloca esses indivíduos em grandes probabilidades de insucesso na aprendizagem de leitura; já a segunda perspectiva descreve êxito na aprendizagem de leitura, embora seja necessário ter cuidado com a generalização dos resultados de estudos de caso com esses indivíduos, devido à ampla versatilidade no repertório de habilidades cognitivas e linguísticas observadas. As autoras ainda ressaltam que em pesquisas sobre características da leitura de pessoas com TEA, parece haver consenso de que, quando aprendem a ler, há diferença significativa em seu desempenho com relação à leitura oral do texto (sem necessariamente compreender o que está escrito) e à leitura com compreensão (que exige o entendimento do texto), sendo os melhores desempenhos na leitura oral do texto do que na leitura com compreensão.

Na Educação Básica, Neves *et al.* (2014) destacam que tem sido um desafio constante a inclusão desses estudantes, pois a inserção desse novo público no contexto de ensino regular originou problematizações sobre a prática docente e a implementação de um currículo apropriado. Para os autores, independentemente das suas particularidades, as adequações podem ocorrer por meio de ajustes de acesso ao currículo (para que o estudante tenha contato com o currículo formal) ou de adequações individualizadas de currículo (para atender satisfatoriamente às necessidades educativas). Desta forma, o currículo, considerando os pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem, deixa de ser uma barreira educacional e passa a se constituir como um elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem (FARIA *et al.*, 2018).

Em estudos realizados por Favoretto e Lamonica (2014) e Faria *et al.*, (2018) a respeito do conhecimento de professores acerca das especificidades do diagnóstico de TEA, do aprendizado e do ensino desses estudantes, observou que ainda há barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e de acessibilidade por parte dos docentes e equipe educacional. Essas pesquisas mostram que o acesso às instituições de ensino está ocorrendo, mas que os professores participantes se sentem desamparados e desinformados sobre práticas pedagógicas,

adequações curriculares e avaliativas, elaboração de materiais didáticos e acerca da própria conceituação de inclusão.

Quanto à Educação Superior, foram encontrados poucos estudos na literatura brasileira, talvez porque esse público ainda seja muito recente na Universidade (DONATI; CAPELLINI, 2018). Isso decorre das Políticas Educacionais que garantem seu acesso e permanência educacional a partir de uma perspectiva educacional inclusiva (BRASIL, 2008, 2010, 2012), principalmente a partir da criação dos Núcleos de Acessibilidade (BRASIL, 2005), que se voltam à “organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação” (SANTANA *et al.*, 2015, p. 676).

As pesquisas sobre as dificuldades acadêmicas voltadas aos aspectos linguísticos e de aprendizagem de universitários com TEA ainda são restritas. De acordo com Silva e Pavão (2018), são necessárias adaptações curriculares na Educação Superior para atender às especificidades de aprendizagem dos estudantes e, assim, diminuir as barreiras à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa problematização sobre o currículo também perpassa as discussões sobre uma educação democrática, que seja para todos e que garanta a permanência e uma trajetória acadêmica com qualidade a esses estudantes. Contudo, as especificidades desses estudantes ainda não são totalmente contempladas, uma vez que tanto a escola quanto a Universidade apontam para práticas pedagógicas que são, muitas vezes, excludentes (SANTANA *et al.*, 2015).

A formação dos docentes para compreender as mudanças no perfil de ingressantes na Educação Superior também é ressaltada na pesquisa de Silva e Pavão (2018), enfatizando que alguns mecanismos perpetuam a exclusão/marginalização desses estudantes, sendo algumas delas:

[A] (super)valorização do ensino dos conteúdos previstos nas disciplinas sem abertura para diferentes formas de ensinar e aprender, falta de regularidade de ingresso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, inexistência de conhecimentos sobre o que são ações inclusivas, necessidade de disponibilizar espaços de formação docente, reflexões sobre a prática, entre outros (SILVA; PAVÃO, 2018, p. 645-646).

Assim sendo, é notável que há a necessidade de mais estudos voltados à permanência de estudantes com TEA na Educação Superior, com vistas a desvelar e eliminar os obstáculos encontradas no contexto acadêmico, evitando a evasão e garantindo sua permanência com qualidade na instituição, principalmente, (re)discutindo as dificuldades acadêmicas voltadas às questões linguísticas.

É nesse contexto que se ressalta a importância da presença do fonoaudiólogo na equipe do Núcleo de Acessibilidade das Universidades, uma vez que, no contexto educacional, esses profissionais podem assessorar estudantes, docentes e comunidade em geral, observando as barreiras que se impõem e dificultam a acessibilidade, a inclusão e a permanência desses universitários. A Fonoaudiologia, contudo, ainda não tem sido muito reconhecida nesse nível de ensino, sendo vista apenas sob seu viés clínico, tanto pelos estudantes quanto pelos profissionais que trabalham na educação (PALMEIRO, 2017). Dessa forma, o objetivo deste estudo é analisar as condições de acesso e permanência pessoas com TEA na Universidade a partir das queixas linguísticas apresentadas por eles.

### **Aspectos metodológicos**

Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada no segundo semestre de 2016, que envolveu os seguintes procedimentos: a) entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes com TEA na Universidade; b) avaliação da linguagem oral e escrita dos participantes.

Os participantes foram dois acadêmicos com nomes fictícios de Charles e Luís. Ambos possuem TEA, contudo Charles, especificamente, possui diagnóstico de Síndrome de Asperger. As entrevistas tiveram duração de cerca de 30 minutos cada e envolveram os seguintes temas: dificuldades durante a trajetória escolar e na Universidade, dificuldades de interação e comunicação, hábitos e dificuldades de leitura e escrita e inclusão.

A escolha dos participantes foi realizada a partir da procura pela Clínica de Fonoaudiologia para acompanhamento fonoaudiológico a partir do encaminhamento realizado pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade.

A avaliação da linguagem foi realizada na Clínica Escola de Fonoaudiologia e correspondeu a quatro sessões de 45 minutos para cada universitário, direcionadas à avaliação de linguagem oral e escrita. A avaliação foi baseada em uma abordagem enunciativo-discursiva (SIGNOR; MAIA, 2017), a partir do trabalho com os seguintes gêneros discursivos: resumos expandidos, notícias, crônicas e tirinhas.

As entrevistas e avaliações foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Os materiais de escrita dos sujeitos foram escaneados, datados e guardados em pastas imagéticas. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) nº 0782/2013 inscrito no Projeto OBEDUC/CAPES “Acessibilidade no Ensino Superior: Análise da análise de políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre a deficiência e inclusão” - edital 49/2012.

Os dados foram analisados a partir da perspectiva enunciativo-discursiva (BAKHTIN, 2003), que considera o discurso, os enunciados, os sujeitos, a língua(gem) como organizados e direcionados para o social.

## **Resultados e discussões**

A instituição em que Charles e Luís estão matriculados no momento dessa pesquisa é uma Universidade federal pública localizada no sul do Brasil. Os estudantes público-alvo da Educação Especial são assessorados pelo Núcleo de Acessibilidade e são acompanhados desde o momento da realização do vestibular, em que eles devem se identificar ao preencher o formulário de inscrição. Após o ingresso, eles são acompanhados pelos profissionais do Núcleo de Acessibilidade que realizam orientações para os cursos e docentes, bem como orientam e encaminham os estudantes para outros atendimentos especializados com profissionais dentro ou fora da instituição, quando necessário. Ou seja, suas ações são educacionais, voltadas ao assessoramento educacional do estudante em suas especificidades (DONIDA; SANTANA, 2019).

Além disso, os acadêmicos público-alvo da Educação Especial podem participar de todas as ações de apoio pedagógico voltadas à comunidade acadêmica, que incluem: oficinas de Redação, Matemática, Química, Física, orientações individuais para planejamento e organização dos estudos, palestras com temáticas diversas, ações culturais, etc (DONIDA; SANTANA, 2019).

Considera-se aqui que, embora haja especificidades decorrentes do TEA, os universitários possuem relação singular e subjetiva com a linguagem e as instituições educacionais, bem como inserções distintas nas culturas do escrito, que são anteriores ao ingresso na Educação Superior e também precisam ser consideradas para que se possa compreender suas dificuldades acadêmicas atuais (SILVA, 2018).

### **Charles**

Charles é um estudante universitário de 28 anos, diagnosticado com Síndrome de Asperger (SA), matriculado no curso de Museologia de uma Universidade federal do sul do país. Ele estuda no período vespertino e trabalha como estoquista em uma rede de farmácias no período matutino. Charles informou que, quando criança, tinha dificuldades de leitura e escrita, que não conseguia ler fluentemente e que “escrevia mal”, por esse motivo, fez terapia fonoaudiológica até cerca de 10 anos, parando por dificuldades financeiras. O universitário

relata que, naquela época, existia uma suspeita por parte da fonoaudióloga que o atendia de que ele pudesse ter dislexia, mas que a suspeita foi desprezada após o diagnóstico de Síndrome de Asperger.

Em relação aos hábitos de leitura e escrita, Charles comenta que gosta muito de ler, e que lê muitos livros direcionados a seu curso. Quanto à escrita, ele comenta que atualmente faz anotações em seu caderno das aulas na universidade e redige trabalhos acadêmicos, quando necessário, além de realizar anotações esporádicas em seu trabalho como estoquista.

Com relação à vida escolar antes de entrar na universidade, Charles refere várias vezes em seu discurso que não lembra muito daquela época, mas que recorda vagamente que havia uma dificuldade na leitura, na escrita, na fala e no relacionamento com os colegas. Apesar de referir não ter sofrido *bullying* na escola, Charles menciona algumas situações no decorrer da entrevista com um sentimento perceptível de descontentamento sobre episódios que passou na escola. Quanto às dificuldades de leitura e escrita, o estudante apenas consegue se recordar que havia dificuldade para ler fluentemente e que “escrevia mal”, tendo realizado terapia fonoaudiológica durante esse período escolar.

Charles relata que o professor da escola comentou sobre sua fala e sua dificuldade em relacionar-se em sala de aula. A “dificuldade na fala”, provavelmente, é aqui trazida como uma dificuldade de comunicação e também um motivo de marginalização desse aluno na escola. Em todos os períodos em que falava sobre sua permanência na escola e sobre sua interação com os outros alunos, afirmando sempre que possuía poucos amigos, Charles deixava transparecer profunda mágoa em seu discurso, em que vemos que, embora hoje esteja na Educação Superior, ele ainda está “marcado” pelos discursos de outros ou pelo discurso do outro durante sua trajetória escolar.

Charles também relatou que teve dificuldades em Língua Portuguesa, com interpretação e elaboração de texto, e nas disciplinas que envolviam cálculo, como Química, Matemática e Física, afirmando que havia um grande problema em compreender o conteúdo.

Charles buscou atendimento fonoaudiológico com o objetivo de melhorar sua fala e sua interação social: afirmou ter dificuldades para se socializar e que tem poucos amigos, acreditando ser a fala o principal problema para a sua interação.

Na avaliação fonoaudiológica se observou que Charles tem aumento da velocidade de fala (não justificada pelo regionalismo), dificuldades de fluência caracterizada por repetição de segmentos e palavras, simplificação de encontro consonantal e de consoante final, falta de contato ocular, falta de manutenção de tópico, alteração nos aspectos suprasegmentares e

coordenação pneumofonoarticulatória inadequada. Além disso, ele apresenta estereotípias que se manifestam em movimentos oculares.

Charles relata que utiliza a arte para expressar o que não consegue externalizar através da fala, na forma de desenhos produzidos por ele. Quanto à leitura e posterior discussão do que foi lido, se pôde perceber que Charles não apresenta dificuldades de compreensão. No texto escrito ele apresentou boa coesão e coerência, mas que houve falhas na acentuação. Sua letra também nem sempre é legível, caracterizando-se por uma disgrafia.

Abaixo há a transcrição de trechos da entrevista de Charles durante o acompanhamento fonoaudiológico.

**Pesquisadora (P):** *E hoje em dia tu tens muitos amigos?*

**Charles (C):** *Muitos amigos não... mas tenho um pouco... tenho um lá que eu converso bem... um... dois... três... não sei se é por causa da minha aparência também... com essa cara de poucos amigos [...] Eu tinha dificuldade de regular o som... aí tá... eu tenho essa voz, agora melhorou um pouco... aí tem essa coisa de travar em algumas palavras... daí é só uma questão de repetir as palavras até dar tudo certo... também alteração de voz, volume de voz assim... eu não consigo saber se tá alto ou baixo, alguns dizem que eu falo alto demais... falo normalmente... tem outra que quando eu falo no áudio... algumas vezes... acho que é porque eu fico ansioso... nervoso daí fica igual ovo quente, sabe? (na boca)...*

[...]

**P:** *Quando tu tens alguma dificuldade, tu pede ajuda pra algum professor, pra alguém da Universidade? Além da psicóloga, tu teve algum outro apoio, de alguém que tenha vindo falar contigo pra te oferecer ajuda?*

**C:** *Não... não... por enquanto, não... não teve muito, não. Eu fui reprovado num... num...*

**P:** *Numa matéria?*

**C:** *É, numa matéria... o problema é que era da quarta [fase], e eu tava na terceira [fase], que era Introdução à Ciência....*

**P:** *E por conta dessa tua reprovação, alguém do teu curso veio te perguntar se tu tá tendo alguma dificuldade, pra te ajudar...?*

**C:** *Não, não... não, assim... não...*

**P:** *Os professores são receptivos com você, quando você precisa de alguma coisa?*

**C:** *sim... sim... sim, até por isso que eles avisaram isso, também, lá no... no... na secretaria do curso... mas é porque também não fui só eu que fui reprovado, então...*

[...]

**P:** *O que que você acha que a Fonoaudiologia pode ajudar na tua vida acadêmica, aqui na universidade? O que que você pensa, assim, que a Fonoaudiologia pode te ajudar?*

**C.:** *Bem... Além de melhorar a voz, corrigir a voz, melhorar o volume, talvez me ajuda a ser mais... social... ser mais social, falar melhor com as pessoas e... fazer umas companheiras também (risos)*

Charles revela em seus enunciados, discursos marcados por um sentimento de se ver como “anormal”: “por causa da minha aparência também; cara de poucos amigos; corrigir a voz, melhorar o volume, ajuda a ser mais social, falar melhor com as pessoas”. Ou seja, ele ainda se sente diferente das outras pessoas devido às suas particularidades, características do autismo. A posição que assume diante de seu lugar no mundo e sua constituição subjetiva, ou seja, o eu-para-mim, é perpassado pela avaliação do outro, o outro-para-mim. Seu discurso

revela um sofrimento de não querer ser o “diferente”, mas sim, se “adequar”, de ser aceito, revelando também uma posição responsiva, o eu-para-o-outro (BAKHTIN, 2003).

Também se evidencia em seus enunciados o lugar discursivo que ocupa nas esferas sociais em que circula. Uma comunicação atípica de falar em intensidade alta e apresentar estereotípias legitimam um lugar da diferença que passa a ser ocupada por Charles, embora ele lute para sair desse lugar. Assim, não é só “o que fala” que importa, mas também “como fala”. Nessa arena de sentidos, seu discurso também é saturado de discursos outros, relações intersubjetivas historicamente marcadas em seus enunciados (BAKHTIN, 2003), que perpassam desde a compreensão quanto ao diagnóstico e suas especificidades, quanto à afirmação de que “não vê problemas” quanto à sua inclusão nos contextos educacionais e em sociedade.

Assim, parece que as formas sutis de dominação, as forças centrípetas, marcam de maneira mais significativa seu discurso e seu conhecimento sobre o mundo (BAKHTIN, 2003), silenciando as barreiras à inclusão ainda presentes em seu cotidiano. Acerca dessa omissão encontrada em seus enunciados, exemplifica-se nas passagens em que afirma que a Universidade oferece recursos suficientes para que tenha qualidade de ensino e aprendizado. Ou seja, há uma construção conceitual aqui de inclusão: inclusão é referente a metodologias em sala de aula, desconhecendo-se as demais formas de exclusão e marginalização sócio-historicamente construídas e que se materializam de diversas maneiras: como barreiras atitudinais, linguísticas, informacionais.

## **Luís**

Luís é um universitário de 19 anos, diagnosticado com autismo, matriculado no curso de licenciatura em Educação Física, de uma Universidade federal pública do sul do país. Luís faz acompanhamento psicológico na universidade e atualmente participa de um estágio vinculado ao seu curso, no qual ele realiza atividades de auxílio às atividades proporcionadas pelo Centro de Desportos da Universidade.

Luís relatou na entrevista complicações no relacionamento com as pessoas durante o Ensino Fundamental e Médio, afirmando que se sentia excluído na escola devido à formação de “panelinhas” entre os alunos, nas quais Luís não se encaixava.

Luís possui como *hobby* uma grande coleção de moedas. Sobre os hábitos de leitura e escrita, ele relata que, como sua mãe é professora de Português, sempre foi incentivado a ler. Atualmente, seus hábitos de leitura envolvem a leitura de livros de ficção científica por lazer e

leitura de textos acadêmicos recomendados pelo curso. Quanto à escrita, Luís relata que, em geral, não realiza anotações em seu caderno, somente escreve anotações de arbitragem no estágio em que participa e está escrevendo um livro de ficção através do celular.

Luís procurou atendimento fonoaudiológico devido às dificuldades com a escrita. Ele relatou que não tem dificuldades para transmitir seu raciocínio através da escrita, mas que sua “letra feia” está influenciando negativamente no desempenho acadêmico. Luís informou que tem realizado as avaliações escritas do curso através do uso de *notebook*, pois houve uma situação em que uma questão de sua prova foi zerada devido a ininteligibilidade de sua letra.

Após a avaliação, pode-se observar quanto à leitura que o universitário apresentou dificuldade na realização de inferências, compreendendo apenas as informações explícitas dos textos, logo, tem mais dificuldades com gêneros secundários. Quanto à escrita, foi observado que Luís tem dificuldade na escrita legível da letra cursiva e ainda apresenta uma postura corporal inadequada no momento em que escreve (ele mantém a folha de papel perpendicular ao corpo e curva o braço em torno da folha de papel, mantendo a caneta em uma posição pouco usual para escrita, influenciando negativamente na estética da letra). A dificuldade com relação à grafia da letra não impede que se consiga compreender o que está escrito, mas há distorções de letras como o “s”, ausência de pontos nas letras “i” e “j” e alteração de tamanhos nas letras dentro de uma mesma palavra. Contudo, após adaptação de material (caneta esferográfica) para que ele pudesse escrever com maior conforto, observou-se significativa melhora na grafia.

Abaixo há a transcrição de trechos da entrevista de Luís durante o acompanhamento fonoaudiológico.

**Pesquisadora (P):** *Você considera que tem alguma dificuldade na comunicação em geral, com as pessoas?*

**Luís (L):** *Ah... geralmente é mais com... lidar com a pessoa mesmo.*

**P:** *Por exemplo, um trabalho em grupo, tem dificuldade?*

**L:** *É, eu tenho um pouco de dificuldade... porque geralmente eu tenho que ter... tem que me falar o que eu tenho que fazer e, às vezes, tem grupos assim, que não tem comunicação nenhuma, eles pegam sem avisar e... eu tento fazer a minha parte mas, aí quando eu vejo já fizeram tudo, sem falar nada. Isso é um negócio que me ferra muito.*

[...]

**P:** *E como você acha que é o acolhimento na Universidade?*

**L:** *É, eles são bem receptivos, eles me cumprimentam, dão oi, dão bom dia...*

**P:** *Os teus colegas? E eles te chamam pra fazer trabalho juntos?*

**L:** *É, eu tenho que... eu...*

**P:** *Você que se coloca nos grupos?*

**L:** *Sim, às vezes eu me coloco nos grupos, mas... mas eu tenho uma facilidade nesse quesito, que na escola já era um porre porque o pessoal já tinha muita panelinha e quem... quem não era da panelinha se ferrava porquê... ia ter que ficar na sobra e... putz era péssimo, cara, péssimo.*

Luís também revela a dificuldade em “lidar com pessoas” ou ainda, a dificuldade de as pessoas o compreenderem. O interessante é que essa afirmação não parece ter relação com ele

se negar a interagir com os outros colegas de classe, mas em ser excluído das atividades em grupo. Ele é visto como “incapaz”, pois os outros colegas fazem sua parte dos trabalhos acadêmicos. Nesse ponto ele não faz relação com a sua escrita, ou talvez não perceba que a exclusão se refere a essas dificuldades que apresenta, embora perceba as atitudes excludentes dos colegas. Assim, se percebe que sua relação subjetiva está marcada pela dialogia com o outro nas interações em que experienciou ao longo de sua trajetória e do horizonte social avaliativo ao qual se insere e com o qual se constituiu (BAKHTIN, 2003).

O diagnóstico de TEA, assim como todos os diagnósticos e condições corporais, como a deficiência, as diferenças intrínsecas à heterogeneidade humanas, perpassa por diversas construções sócio-históricas e culturais a depender das comunidades, do tempo-espaço em que se encontra, dos sujeitos e das esferas de atividade que se constituem em interação dialógica. Assim, há sentidos pré-concebidos que foram construídos anteriormente, levando-se em conta a constituição de um auditório social no qual se espera que forças centrípetas legitimem esse discurso (BAKHTIN, 2003).

Historicamente, os dois universitários referem em seu discurso complicações quanto ao relacionamento interpessoal, desde a época da escola. Os relatos deles conferem com a literatura de que um indivíduo com TEA pode ter muitas dificuldades ao longo da vida nas habilidades sociais e comunicativas (GOMES *et al.*, 2015; REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016). Dessa forma, se pode dizer que o discurso de Luís sobre a inclusão também se aproxima ao de Charles. Eles afirmam que na Universidade eles têm relativa facilidade nos relacionamentos interpessoais, embora ao mesmo tempo ambos digam que às vezes “sobram” nas divisões dos grupos de trabalho do curso, ou seja, ainda enfrentam barreiras atitudinais. Isso leva a inferir que as práticas interpessoais com a turma ainda não conseguiram ser realmente eficazes (no sentido aqui de trocas dialógicas).

Charles e Luís referem também dificuldades relacionadas à compreensão nas disciplinas escolares. Isso significa que as questões linguísticas também apresentam impacto na permanência na Universidade (compreensão leitora, produção escrita, letramento acadêmico), tendo um impacto no aprendizado de forma geral. Soma-se a isso a baixa interação disposta entre alunos/professor e aluno/aluno que comprometem o rendimento escolar e que tem sido pouco observado na inclusão desses alunos. A dificuldade em realizar inferências que não estão explícitas nos enunciados das questões das provas ou das atividades escolares e, também, após o ingresso na Educação Superior, são obstáculos que ainda permanecem e dificultam a permanência na instituição de ensino.

Quanto aos hábitos e práticas de leitura e escrita que os universitários denotam, há que se discutir com mais profundidade o impacto de práticas de letramento em universitários com TEA no tocante à inserção em novas práticas após o ingresso na instituição. O único trabalho encontrado na literatura brasileira que discorre acerca dessa temática é o de Silva (2018), em que a autora aponta para a necessidade de investigação das inserções nas culturas do escrito de uma universitária com paralisia cerebral, afirmando que seu desempenho acadêmico vai além das questões relacionadas a sua deficiência. Ou seja, as experiências com a leitura e a escrita de diversos gêneros anteriores ao ingresso na Universidade também são relevantes para que esse público adentre e permaneça na instituição, diminuindo os índices de reprovação e podendo usufruir de todas as atividades culturais e acadêmicas que a instituição pode oferecer. Contudo, revela as barreiras atitudinais e linguísticas que se apresentam ao longo da trajetória social dessa estudante pesquisada (na escola, em família, nos atendimentos terapêuticos fonoaudiológicos), apontando para a relevância em se desvelarem os mecanismos de exclusão sutis que estão presentes na sociedade.

Os casos aqui apresentados também revelam que as dificuldades linguísticas dos estudantes quanto às práticas exigidas na Universidade precisam ser compreendidas para além das questões relacionadas ao TEA. O domínio de gêneros discursivos próprios da Educação Superior requer conhecimentos de mundo relacionados a experiências de leitura e escritas de outros gêneros, mediações com outros sujeitos mais experientes que conduzam e possibilitem ressignificar os sentidos dos materiais lidos ou escritos. Charles, por exemplo, tem dificuldades em compreender os sentidos que a leitura de um texto teórico próprio de seu curso de graduação pode apresentar a ele, bem como não consegue desenvolver com propriedade respostas durante as atividades avaliativas devido à falta de prática de escrita de conteúdos mais teóricos, com vocabulário mais específico e circunscrito a essa área de conhecimento. Luís, por sua vez, sempre teve muitos hábitos e práticas de leitura e escrita, principalmente de livros de ficção, contudo, isso não é suficiente para que consiga desenvolver um texto mais técnico, como no caso de relatórios próprios ao seu curso.

A partir do que foi apresentado, se observa que as barreiras linguísticas vão além das dificuldades referentes ao diagnóstico, mas perpassam relações dialógicas com a linguagem escrita e relações sociais de interação com outros sujeitos, outras esferas de atividade humana (escola, Universidade, escritas e leituras para si, escritas e leituras para o outro). Os universitários precisam se apropriar de novas práticas de leitura e escrita exigidas na Educação Superior para que possam diminuir as barreiras atitudinais entre eles os colegas (que ainda os

excluem), melhorar o desempenho e concluir a trajetória acadêmica com qualidade. Cabe ressaltar que a Universidade em que os estudantes se inserem oferece ações voltadas à promoção de práticas de letramento acadêmico para toda a comunidade, porém, nenhum dos dois universitários participou de nenhuma atividade oferecida.

Os dois casos acima evidenciam dificuldades de pessoas com TEA no relacionamento interpessoal, na dificuldade de lidar com o outro nas situações cotidianas e nas interações dentro da Universidade e que vem se constituindo até mesmo parte de sua trajetória social, ocasionando insegurança e bloqueio comunicativo dentro da instituição, afetando sua inclusão e permanência com qualidade.

Ao que parece, há várias barreiras que se impõem no contexto dos universitários com TEA, sejam elas atitudinais, linguísticas, comunicacionais/informacionais. As questões linguísticas impactam no relacionamento interpessoal desses estudantes, isolando-os em sala de aula e relegando a eles um papel secundário nas atividades. Portanto, aqui há a compreensão que a permanência na instituição não é circunscrita apenas ao acesso, à acessibilidade dos ambientes (SANTANA *et al.*, 2015), mas sim a tudo o que possa comprometer a atuação plena e participativa desses acadêmicos.

Salienta-se que aqui, pontualmente, foram focalizadas as dificuldades linguísticas que esses sujeitos apresentaram no momento da avaliação fonoaudiológica, bem como suas queixas. Contudo, as especificidades do TEA não delimitam as dificuldades acadêmicas e linguísticas que esses sujeitos podem apresentar. Isso, pois, eles são sujeitos que se inserem nas culturas do escrito, participam de práticas de leitura, escrita e oralidade (SILVA, 2018), são sujeitos sociais perpassados e constituídos na, pela e com língua(gem) através da interação com o Outro (BAKHTIN, 2003).

O papel do Núcleo de Acessibilidade da instituição mostrou-se de extrema relevância ao perceber e acolher as dificuldades linguísticas trazidas por eles, os encaminhando para atendimento profissional especializado. Dessa forma, as parcerias que se estabelecem dentro da instituição (entre setores, entre profissionais, entre ações, entre projetos etc) são elementares para favorecer a permanência e diminuir a evasão.

O lugar da Fonoaudiologia nesse contexto também se mostra pertinente. Embora tenha sido um lugar clínico, de avaliação e acompanhamento das dificuldades, há assessoramento da fonoaudióloga educacional que faz parte da equipe do Núcleo de Acessibilidade. O papel da fonoaudióloga educacional, nesse sentido, transforma-se em uma mediadora dentro da

instituição e pode desenvolver ações pontuais para esses estudantes melhorar assim, as ações do próprio Núcleo, bem como ações que atinjam todos na comunidade (PALMEIRO, 2017).

### **Considerações finais**

Essa pesquisa buscou discutir as condições de acesso e permanência de dois universitários com TEA a partir das queixas linguísticas apresentadas por eles ao procurarem a clínica fonoaudiológica. Os resultados apresentados demonstram que os estudantes participantes ainda revelam um lugar de descompasso quanto à sua inclusão na instituição. Se por um lado, há barreiras atitudinais, linguísticas, pedagógicas que se interpõem no cotidiano da Universidade, por outro, o papel do Núcleo de Acessibilidade se mostra de fundamental importância para a permanência desses sujeitos. O encaminhamento para o acompanhamento fonoaudiológico cumpre o lugar de suprir uma demanda de inclusão que as políticas públicas ainda não compensaram e que o Núcleo, por si só, com suas ações de assessoramento educacional, não consegue reparar o lugar que esses estudantes ocupam, seja por se sentirem “diferentes” e desejarem melhorar sua comunicação ou a compreensão de textos ou enunciados de provas. Eles percebem que essas peculiaridades afetam suas relações sociais e/ou desempenho acadêmico e causam sofrimento para si.

As dificuldades linguísticas também revelam a importância de mais estudos acerca da inserção nas culturas do escrito de pessoas com TEA como maneira de compreender as questões para além da especificidade do diagnóstico, mas para as relações dialógicas estabelecidas anteriormente ao ingresso na instituição.

Outro aspecto observado nos discursos aqui analisados se refere ao silenciamento quanto aos mecanismos de exclusão experienciados pelos estudantes ao longo de sua vida. Seus discursos são, antes de tudo, perpassados por discursos outros que se inserem em uma arena de tensões, de lutas, que perpassam um horizonte social avaliativo e cronotópico (BAKHTIN, 2003) sobre eles e sua experiência de diagnóstico de TEA.

Assim, apesar de amparados em lei (BRASIL, 2008; 2015), eles ainda enfrentam barreiras educacionais que podem dificultar sua permanência na instituição ou não permitir uma trajetória acadêmica com qualidade. Essas dificuldades podem centrar-se, nestes casos estudados, em torno de três temas: a) exclusão devido à não-aceitação do “diferente”; b) desconhecimento de docentes e colegas sobre suas ações excludentes; c) dificuldades linguísticas que acompanham o sujeito durante toda a sua trajetória educacional, desde a escola até a Universidade.

A partir deste estudo pôde-se constatar que são necessárias ações interdisciplinares que promovam debates na Educação Superior acerca deste tema de inclusão e que abranjam toda a comunidade acadêmica. A Fonoaudiologia Educacional envolve uma variedade de propostas que podem auxiliar no processo de inclusão desses estudantes, para proporcionar um apoio no planejamento das atividades voltadas ao todo processo institucional, tomando por pressuposto fundamental a quebra de barreiras linguísticas, interacionais e atitudinais. Assim, vê-se que a ação do fonoaudiólogo pode adquirir uma dimensão educacional e pedagógica, além de centrar-se nos aspectos clínicos (SANTANA *et al.*, 2015), sendo uma alternativa para minimizar os obstáculos impostos pelas suas dificuldades dentro da Universidade, favorecendo a permanência e diminuindo a evasão.

## Referências

- APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno dsm-5**. American Psychiatric Association. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARRUDA, Jalsi Tacon *et al.* Educação de pessoas que apresentam transtorno do espectro autista: perspectivas da inclusão. **RENEFARA**, Goiânia, p. 39-49, 2018. Disponível em: <https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/668>. Acesso em: 6 jun. 2019.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BIANCHI, Eugenia. Diagnósticos psiquiátricos infantis, biomedicalización y DSM: ¿hacia una nueva (a)normalidad? **Rev. Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Colômbia, v. 14, n.1, p. 417-430, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2016000100029&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2016000100029&script=sci_abstract&tlng=es). Acesso em: 9 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial - SEESP. Secretaria de Educação Superior - SeSu. **Programa oncluir: acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>. Acesso em: 15 maio 2019.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, Brasília – DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: [s. n.], 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato20112014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20112014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. **Lei no 12.764/2012, 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. Brasília, DF, 2012. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em 06 jun. 2019.

BRASIL. **Documento orientador:** Programa Incluir - Acessibilidade na educação superior. SECADI/SESu, Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17433&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17433&Itemid=817). Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 12 maio 2019.

DONIDA, Lais Oliva; SANTANA, Ana Paula. Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e192527, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100554&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100554&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 6 jun. 2019.

DONATI, Grace Cristina Ferreira, CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com transtorno do espectro autista. **RIAEE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1459-1470, set., 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6683074>. Acesso em: 6 jun. 2019.

FARIA, Karla Tomaz *et al.* Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Rev Educ. Esp.**, Santa Maria, p. 353-370, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701>. Acesso em: 6 jun. 2019.

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMONICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, mar. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000200233&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000200233&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 9 jun. 2019.

GOMES, Camila Graciella Santos; SOUZA, Deisy das Graças de. Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 233-252, jun. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000200233&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000200233&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 9 jun. 2019.

GOMES, Paulyane T. M. *et al.* Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática. **J. Pediatr.**, Porto Alegre, v. 91, n. 2, p. 111-121, abr. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572015000200111&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572015000200111&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 9 jun. 2019.

MATTOS, Jací Carnicelli. Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 36,

n.109, p. 87-95, 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862019000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 6 jun. 2019.

MILHER, Liliane Perroud; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Considerando a responsividade: uma proposta de análise pragmática no espectro do autismo. **CoDAS**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 70-75, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2317-17822013000100013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2317-17822013000100013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 9 jun. 2019.

NEVES, Anderson Jonas das *et al.* Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 43-70, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982014000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000200003). Acesso em: 9 jun. 2019.

PALMEIRO, Kemely. **A atuação da fonoaudiologia no ensino superior e suas contribuições no apoio pedagógico e na educação especial dentro da perspectiva inclusiva**. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fonoaudiologia) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosangela; VICARI, Rosa Maria. Formação de professores em comunicação alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 619-638, nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10475>. Acesso em: 9 jun. 2019.

REIS, Helena Isabel da Silva; PEREIRA, Ana Paula da Silva; ALMEIDA, Leandro da Silva. Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22 n. 3, p. 325-336, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382016000300325&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300325&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 9 jun. 2019.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira *et al.* Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Marília, p. 673-690, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7919/5426>. Acesso em: 6 jun. 2019.

SIGNOR, Rita; MAIA, Mirian. **MALEC** - material para avaliação da leitura e escrita da criança: uma proposta com base nos gêneros do discurso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

SILVA, Mariane Carlotto da; PAVÃO, Silvia M. de Oliveira. (Im)possibilidades das adaptações curriculares na educação superior. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 621-649, out. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/30099/26723>. Acesso em: 6 jun. 2019.

SILVA, Naytiara Júlia Andrade da. **Pessoa com paralisia cerebral na educação superior: da inserção na cultura escrita à trajetória educacional**. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Fonoaudiologia) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.