

Linguagem oral e escrita no Transtorno do Espectro do Autismo - TEA: perspectivas teóricas e pedagógicas

Oral and written language in autism: theoretical and pedagogical perspectives

Thaís NEY (PUCRS)¹
Lilian HÜBNER (PUCRS)²

RESUMO

O artigo tem por objetivo discutir como se dá o desenvolvimento da linguagem no Transtorno do Espectro Autista (TEA) em termos de aquisição da fala e aprendizagem da escrita e quais métodos pedagógicos podem ser empregados no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com este diagnóstico no Ensino Fundamental. A pesquisa, de cunho bibliográfico, detectou uma lacuna nos estudos sobre como se dá o processamento e a aquisição da linguagem oral e, em especial, da aprendizagem da escrita nesta população. O uso de material visual para fomentar o desenvolvimento da oralidade e da escrita, bem como instruções diretas parecem ser práticas docentes eficientes para a promoção do desenvolvimento linguístico no TEA.

Palavras-Chave: Aquisição da linguagem oral, Escrita, TEA, Transtornos do Espectro Autista, Metodologias de ensino

ABSTRACT

The article aims at discussing how the development of language in the Autism Spectrum Disorder (ASD) occurs considering oral language acquisition and writing learning, and which pedagogical methods may be used to foster the process of teaching and learning of students with this diagnosis in Elementary School. The bibliographic research detected a gap in studies on how the oral language acquisition takes place, and, mainly, on how writing learning occurs in this population. The use of visual material to foster the development of oral and written abilities, as well as of direct instructions seem to be effective pedagogical practices to promote linguistic development in the ASD.

Keywords: *Oral language acquisition, Writing, ASD, Autistic Spectrum Disorders, Pedagogical methodologies*

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. GNEP; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8010-0017>; neythais@gmail.com

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. GNEP; <http://orcid.org/0000-0002-7876-2211>; lilian.hubner@pucrs.br



1. Introdução

O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou ainda Transtornos do Espectro do Autismo, é um transtorno caracterizado já em meados do século passado como apresentando déficits na interação social, na comunicação, na linguagem, marcado pela presença de estereotípias no comportamento (KANNER, 1943). Segundo estudos epidemiológicos, há uma prevalência do transtorno no sexo masculino, sendo numa proporção de 4:1 (APA, 2014). O site da Agência Senado³ estima que há dois milhões de pessoas com TEA vivendo no Brasil, porém esse número não é preciso, visto que não há levantamento de dados feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A Lei nº 13.861/2019⁴, que incluiu a síndrome no censo, foi sancionada em 2019, entretanto ainda não há dados recentes e precisos apurados. Esse fato só reforça a importância de medidas a serem tomadas em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento comunicacional, interacional e comportamental de alunos com TEA, ainda pouco assistidos.

Há uma lacuna na educação brasileira no âmbito das licenciaturas para a formação de professores para o trabalho com populações com necessidades especiais, como no TEA, no sentido de melhor conseguirem assistir, desenvolver e mediar os alunos em seu desenvolvimento em sala de aula. É importante que o professor entenda os distúrbios de aquisição da linguagem de alunos com TEA para que busque informação continuada, recursos e materiais para conduzir o processo de ensino e de aprendizagem de modo eficiente. Outrossim, o estudo relativo a pessoas com necessidades especiais não deve ficar restrito somente ao curso de Pedagogia, pois professores em formação em outras licenciaturas também poderão necessitar desta formação, uma vez que cada vez mais as populações com necessidades especiais têm procurado escolas regulares e universidades, nas quais têm direito de ser atendidos com qualidade.

Uma das barreiras a serem transpostas pelo professor que atua junto a estudantes com TEA é a da comunicação, uma vez que essas crianças e adolescentes tendem a apresentar desvios ou atrasos na fala, cujos graus variam em função do nível de severidade da doença. Logo, entender como esse processo de aquisição funciona e incluir uma intervenção multidisciplinar, com profissionais como fonoaudiólogo/a, terapeuta ocupacional, psicopedagogo/a, e neuropediatra, é de extrema importância porque integrará e assistirá a criança ou jovem no contexto da sala de aula, auxiliando também os pais e/ou cuidadores a lidarem com o autista na condição de estudante.

O presente artigo, de cunho bibliográfico, tem como objetivo discutir as características da aquisição e do processamento da linguagem oral e da aprendizagem da escrita em estudantes com TEA.

³ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/06/25/projeto-que-inclui-dados-sobre-autismo-no-censo-e-enviado-a-cas> . Acesso em março/2020

⁴ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2019-07/diario-oficial-publica-que-inclui-autismo-nos-censos-do-ibge> - Acessado em agosto/2022

A partir desta caracterização, pretende-se discutir metodologias pedagógicas que possam auxiliar essas crianças e adolescentes nesses dois processos enquanto estudantes do Ensino Fundamental.

Para o alcance dos seus objetivos, esse artigo inicia tratando das características do TEA, abordando em seguida o processo de desenvolvimento da linguagem oral e da escrita no espectro autista, para finalmente tratar das intervenções que podem ser empregadas pelo professor para desenvolver a fala e a escrita dos alunos. Ao final, as considerações finais.

2. Como se caracteriza o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

No DMS-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 2013) o TEA foi classificado na categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). É uma categoria que engloba cinco transtornos que são caracterizados por atraso, de maneira simultânea, no desenvolvimento de algumas funções básicas, incluindo a socialização e a comunicação, características marcantes de atraso em pessoas com TEA. Em 2022 houve uma alteração no CID (Classificação Internacional de Doenças), o qual passou de CID 10 para CID 11 e excluiu o Transtorno do Espectro do Autismo do TGD, conferindo-lhe um tronco próprio.

Especificamente o TEA é definido por Kwee (2009) da seguinte maneira:

A principal característica do Transtorno do Espectro Autista é o déficit considerável na interação social, no comportamento e, invariavelmente, na comunicação. Em sua maioria, com ausência de comunicação verbal e, quando presente, nos casos de Autismo Leve e na Síndrome de Asperger, as dificuldades se encontram principalmente no que se refere à pragmática, prejudicando ainda mais a interação social deste indivíduo (KWEET et al, 2009, p. 217).

O TEA engloba transtornos que compartilham as mesmas características de desenvolvimento cognitivo: comunicação, interação social e estereotípias. A combinação dessas três características dificulta a participação em sala de aula, principalmente considerando o quesito de interação com os demais colegas, nas brincadeiras, atividades escolares e em eventos sociais propiciados pela escola ou colegas.

Os estudos sobre o transtorno emergiram em 1908 com o psiquiatra Eugen Bleuer, que, na época, utilizou o termo autismo para identificar pessoas com esquizofrenia (TCHUMAN; RAPIN, 2009). Entretanto, muitos autores trazem que o primeiro a definir o autismo foi Leo Kanner em 1943:

Em 1943, Kanner utilizou a expressão autismo para descrever um grupo de crianças que apresentava perfil comportamental peculiar. Esse autor sugeriu que o autismo se tratava de uma inabilidade inata para o estabelecimento do vínculo afetivo e interpessoal, com capacidades incomuns para constituir contatos interpessoais e relações com objetos, desordens graves no desenvolvimento da linguagem, comportamento envolto de atos repetitivos e estereotipados e resistência a mudanças (GONÇALVES; DE CASTRO, 2013, p. 16).

Logo após Kanner, em 1944, o psiquiatra austríaco Hans Asperger tratou da psicopatia autista em crianças. Asperger denominou de Psicopatia Autística uma doença manifestada por transtorno severo na interação social, com uso pedante da fala, dificuldade motora e incidência apenas no sexo masculino (TAMANAH et al, 2008, p. 295).

Ao longo dos anos, com a evolução dos estudos, o autismo foi sendo diferenciado quanto a tipos, níveis e características, quando passou a ser chamado de Transtorno de Espectro Autista (TEA). Dessa forma, a Síndrome de Asperger, que não era mais tida como TEA, passou a ser considerada como um TEA “brando”. O TEA grave a moderado e o leve possuem características distintas (ver Quadro 1).

Em Klin (2006) e Mergl et. al. (2015) é possível encontrar características que distinguem os níveis de transtorno com relação à comunicação e à linguagem, conforme será exposto a seguir. O TEA moderado a grave possui algumas características que se diferenciam da Síndrome de Asperger, por exemplo: deficiência na comunicação social, desatenção à comunicação de assuntos divergentes ao interesse social, dificuldade de interpretação de sinais sociais (por exemplo, não identificação de eventos em que alguém esteja incomodado com algo) e metáforas. O autista diagnosticado como sendo de nível moderado a grave demonstra interesses específicos e dificuldades cognitivas, pode ter atraso de QI e costuma apresentar atraso escolar. Os sintomas na infância são mais aparentes. Ainda, o autista apresenta rigidez no comportamento e estereotípias, não imita, ignora comandos e explicações, algumas vezes necessita de acompanhante na escola e precisa de um pouco mais de suporte profissional de terapeutas.

Já pessoas diagnosticadas com TEA leve apresentam atraso sutil na comunicação social, não ignoram a comunicação, porém, muitas vezes, se comunicam de maneira diferente (são considerados estranhos e falam com uma linguagem rebuscada). Possuem também dificuldade de interpretação de sinais sociais; possuem interesses específicos, por isso, de maneira corriqueira, são tidos como muito inteligentes, pois eles estudam e procuram saber muito sobre o assunto que lhes interessa. Ainda, não têm atraso de QI, não apresentam atraso escolar e as características demoram a aparecer, em torno dos 5/6 anos, por exemplo, enquanto o autista moderado a grave as apresenta por volta de 2/3 anos.

Outro ponto que afeta os autistas, de maneira geral, é a socialização. O fato de não conseguirem administrar uma atenção compartilhada, engajar em uma conversa simultânea, além de não perceberem os sentimentos dos outros e até mesmo de si próprios, impacta no desenvolvimento da linguagem oral desses indivíduos e se reflete na linguagem escrita. O Quadro 1, abaixo, resume e compara as características linguísticas e psicossociais do TEA leve e do TEA moderado a grave.

Quadro 1. Comparativo das características do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) leve e do moderado a grave

| Classificação do TEA | Linguagem | Aspectos Sociais e Psicológicos |
|----------------------|--|--|
| TEA leve | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentam atraso sutil na comunicação social | <ul style="list-style-type: none"> • Não ignoram a comunicação social, porém, muitas vezes, se comunicam de maneira diferente • Demonstram dificuldade de interpretação de sinais sociais • Apresentam interesses específicos • Não têm baixo QI • Não apresentam atraso escolar • Evidenciam as características por volta dos 5/6 anos |
| TEA moderado a grave | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentam deficiência na comunicação social • Demonstram muita dificuldade ou não compreendem metáforas • Apresentam fala ecológica | <ul style="list-style-type: none"> • Evidenciam desatenção à comunicação de assuntos divergentes ao interesse social • Apresentam dificuldades de interpretação de sinais sociais • Demonstram interesses específicos • Evidenciam dificuldades cognitivas • Apresentam baixo QI e costumam apresentar atraso escolar • Ignoram comandos e explicações • Não imitam • Apresentam as características por volta dos 2/3 anos |

Fonte: Adaptado de Klin (2006) e de Mergl; Azoni, (2015)

3. Como se dá o processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita no espectro autista?

De maneira geral, a linguagem de um indivíduo com TEA é caracterizada como tendo um grau de atraso, com pouca compreensão do discurso, fala ecológica, uso da linguagem literal e unilateral, junto com pouca ou nenhuma iniciativa social (MERGL; AZONI, 2015, p. 2072), o que alimenta o prejuízo linguístico.

No que tange à fala, algumas crianças autistas não constroem frases de maneira convencional, partindo de palavras soltas, duas palavras, construindo frases e, após isso, sentenças mais longas. Essas crianças aprendem uma frase em um determinado contexto e essa frase é internalizada por meio de repetição, para só então a frase ser fragmentada e recombinação de modo a criar um significado novo (ELLIS, 1996, p. 79).

É importante frisar que o aluno autista tem dificuldades, ou não compreende, metáforas e outras formas de linguagem não literal. Por isso, é imprescindível que o professor tenha conhecimento dessa característica do autista para saber como se comunicar da melhor forma com ele ao explicar tarefas, por exemplo. A linguagem oral direta e literal é a mais recomendada para que o aluno autista compreenda as tarefas e consiga executá-las.

Em um estudo de 2012, Matos (2012) explica que alunos com TEA (ou Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), como é chamado em Portugal) apresentam de forma generalizada déficits no nível pragmático. Esta dificuldade é denominada “disfunção pragmática”, expressão utilizada para caracterizar a falta de capacidade de compreender uma expressão em perspectivas distintas, levando em consideração o contexto (LE SOUM-BISSAOUI et al, 2011). Matos (2012) desenvolveu uma pesquisa com 40 crianças, sendo oito meninas de oito a 15 anos diagnosticadas com TEA, e 32 pessoas com desenvolvimento típico, sendo 17 meninas e 15 meninos, de seis a 15 anos. Na pesquisa, ela verificou um déficit no nível da compreensão não literal nos participantes com TEA comparados com os de desenvolvimento típico.

Alunos com TEA apresentam dificuldades semântico-pragmáticas tanto no uso social da linguagem, quanto no que ela significa, como explica Farrell:

O transtorno semântico-pragmático é considerado um transtorno desenvolvimental da linguagem referente ao significado e à função da linguagem. As crianças que apresentam “apenas” dificuldades pragmáticas não apresentam, necessariamente, comportamentos associados aos portadores de transtorno do espectro autista. Elas têm dificuldades básicas na comunicação e na conversação, mas podem não ter dificuldades em outros aspectos da linguagem, como a gramática. Tendem a apresentar problemas (como as crianças com dificuldades semântico-pragmáticas) em permanecer no assunto da conversa, em trocar de turno com o interlocutor e nem sempre levam em conta os conhecimentos dele (FARRELL, 2009, p. 68).

A ecolalia também é uma característica presente nos autistas e pode ser constante. É comum ver alunos com TEA tendo esse tipo de comportamento na escola, principalmente durante a explicação de uma tarefa, como especificado abaixo:

No que diz respeito ao campo de comportamentos repetitivos na linguagem, o discurso repetitivo é proeminente e pode se manifestar por autorrepetição da sua fala ou repetição do outro, por meio da ecolalia. Nas crianças com TEA de uso predominante da comunicação verbal, a ecolalia é um fenômeno persistente que se caracteriza como um distúrbio de linguagem, definida como a repetição em eco da fala do outro (MERGL; AZONI; 2015, p. 2072).

Nesse contexto é bastante relevante observar a especificidade de comunicação de cada aluno autista e como ele interage com os demais para, ao propor uma atividade que necessite de conversação, ou seja, de comunicação oral, o aluno com TEA a compreenda e possa participar da melhor maneira possível e se possível.

A linguagem e a comunicação dos autistas podem se manifestar de forma verbal ou não-verbal. Nesse contexto, alunos com diagnóstico mais grave não verbalizam, mas podem se comunicar por meio de sinais, símbolos, ou até mesmo com auxílio de um computador. Sabe-se que a comunicação verbal é a forma mais fácil de se comunicar e manter a interação, principalmente na fase escolar, que é o período e o lugar propício para o desenvolvimento do aluno. É importante que a fala seja estimulada no ambiente escolar, mesmo que o aluno não verbalize, principalmente em situações em que o aluno está desenvolvendo atividades de escrita; no entanto, essa comunicação deve ser feita de uma maneira contextualizada. É preciso criar significado naquilo que se está ensinando, visto que as crianças autistas precisam ser ensinadas a se comunicarem de maneira efetiva e a entender para que a comunicação serve. Já o professor tem de ter uma comunicação fácil e tentar empregar frases curtas e diretas.

Há uma escassez de pesquisas sobre como se dá a articulação entre pensamento e linguagem em crianças autistas. Por exemplo, ao analisar o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança com autismo no ensino regular por meio de pesquisa de campo, Santos (2016, p. 102) apontou para a escassez de estudos que abordem como se dá o desenvolvimento da linguagem e a formulação dos pensamentos dos alunos com TEA e como essa falta torna desafiador construir uma pesquisa sobre o processo de desenvolvimento da linguagem dos autistas.

Esse desafio se amplifica principalmente no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem escrita de alunos autistas. Sabe-se que, em relação à escrita, os alunos apresentam déficits na combinação de aspectos da sintaxe, morfologia e fonologia (WALENSKI; TAGER-FLUSBERG, ULLMAN, 2006), e esse fato é reflexo dos desvios de comunicação oral que os indivíduos com TEA possuem. É importante frisar que a criança já deve saber dar nomes às figuras, ter conhecimento semântico

e ter noção inicial do princípio alfabético, da relação entre grafemas e fonemas (relação letra – som) para então se iniciar o ensino da escrita, pois a construção de sentido e significado é fundamental e precede a aprendizagem da escrita.

Ainda com relação à escrita, Cayouett (2016) pesquisou o desenvolvimento ortográfico de 15 alunos com TEA, com idades entre cinco e sete anos ao longo um ano escolar. Esses estudantes cursavam o primeiro ciclo do primário, não tinham deficiência intelectual associada ao TEA, eram capazes de utilizar um lápis e falavam, mesmo que pouco, e compreendiam a língua francesa (estudo feito em Montreal). Os participantes foram submetidos a três momentos de testagem de escrita de palavras (cinco palavras e uma frase) que foram repetidos ao longo do ano para mensurar a evolução da escrita dos alunos. Constatou-se que, ao realizar a escrita, os alunos apresentaram alguns declínios no conhecimento alfabético (como a relação entre grafema e fonema) e ortográfico (com o padrão de ortografia); porém, a autora ressaltou que os resultados variaram de acordo com as diferenças individuais de desenvolvimento entre os alunos. A autora ressaltou ainda o fato de quase não haver documentação sobre o desenvolvimento da escrita na população com TEA.

Sukenik (2017) pesquisou 38 crianças e adolescentes de oito a 17 anos com TEA, falantes de língua hebraica, e concluiu que “um terço dos participantes apresentou comprometimento semântico, todos com comprometimento sintático, alguns com dislexia, mas nenhum com comprometimento semântico seletivo” (p. 217). Propôs que uma deficiência semântica está sempre associada a uma deficiência sintática.

Bernardino (2015, p. 507) postulou que, para um autista que não oraliza, o acesso e o incentivo à escrita fazem com que ele comece a se expressar de maneira verbal por meio da escrita. Em seu estudo, a pesquisadora apresentou o caso de um menino, Denis, de 10 anos, que fazia análise desde os quatro anos, e não falava praticamente nada. Pronunciava muitos sons ininteligíveis, dizendo algumas vezes algumas palavras, de modo assistemático, como “caiu”, “amo” (para vamos), “papa”, porém era uma criança que recebia atividades diferenciadas com ajuda de uma acompanhante terapêutica e conseguia acompanhar sua turma.

A pesquisa de Almeida (2019) observou a escrita de quatro alunos da rede pública de ensino: dois alunos do 2º ano, um do 3º e um do 7º ano. As professoras descreveram e discutiram as evoluções no nível da escrita dos seus alunos. Um dos alunos, por exemplo, reconhecia a letra R, que era a letra inicial do seu nome; outros dois conseguiam formar palavras com poucos erros e tinham consciência fonológica, enquanto o outro aluno já se encontrava no nível alfabético da alfabetização, ou seja, compreendia a relação entre grafema e fonema e conseguia escrever palavras. Almeida (2019, p. 57) discutiu o portfólio de um dos alunos, em que foi possível perceber como se dava o seu processo de aquisição da escrita. Ele

escrevia por meio de colagem de sílabas para formar palavras ou de palavras para formar frases, e a professora se valia do gosto do aluno por carros para realizar as atividades.

Dessa forma, é possível compreender que a escrita pode atuar, para uma criança que está exposta a estímulos e reconhece figuras e situações do cotidiano, como uma das possíveis formas de sua comunicação com o outro. Além disso, Maleval (2017, p. 219) apontou que “o autista se interessa comumente por signos escritos ou desenhos porque são objetos tranquilizadores que permitem certa saída da solidão, sem defrontar a presença do Outro”. Essa afirmação traz mais uma reflexão frente à aquisição da escrita, pois a esta pode representar um meio adequado para que o aluno com TEA possa se expressar.

A próxima seção discorrerá sobre alguns programas/metodologias que podem ser utilizados por professores em sala de aula para auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral e na aquisição da escrita pelo aluno autista.

4. Quais as intervenções que o professor pode usar para auxiliar no desenvolvimento da fala e aquisição da escrita dos alunos com TEA?

Considerando-se as características do TEA, é possível perceber que auxiliar aprendizes autistas na aquisição da linguagem oral e na aprendizagem da leitura e/ou da escrita não é uma tarefa fácil, e para obter sucesso é necessário adaptar a metodologia às singularidades comportamentais e desenvolvimentais desses indivíduos.

Dessa forma, é possível assumir pressupostos de pesquisadores como Lev Vigotski, psicólogo russo, que afirma que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre por meio da interação que elas têm com os outros e com o meio. “Para Vigotski, o professor é o responsável por criar as possibilidades para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento, planejando o ensinamento para além do conhecimento já apropriado” (WEISHEIMER, 2019, p. 34). Ou seja, “criar as possibilidades”, em se tratando de indivíduos com TEA, é buscar ferramentas e subsídios para auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral e escrita desses alunos.

Para mediar o ensino e o desenvolvimento do aluno autista de maneira mais eficaz, é importante conhecer alguns métodos existentes voltados para o desenvolvimento de pessoas com TEA. Tem-se, por exemplo, o programa TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Distúrbios Correlatos da Comunicação), o ABA (Análise Aplicada ao Comportamento) e o PECS (Sistema de Comunicação Mediante a Troca de Figuras), modelos estes que serão discutidos a seguir. Esses modelos podem auxiliar no desenvolvimento na linguagem oral e na aquisição da linguagem escrita, por meio do desenvolvimento de atividades que tenham significado para o aprendiz autista.

À medida que os desafios vão aparecendo em sala de aula ao lidar com alunos autistas, o professor vai percebendo a necessidade de um conhecimento acadêmico para auxiliar um aluno de inclusão, pois a diversidade de alunos já é grande, normalmente, e, em se tratando de alunos autistas, mais ainda. É indispensável que o professor conheça seu aluno com TEA para poder escolher e adequar o melhores métodos e ferramentas a serem utilizados nessa situação.

Cabe destacar que o conceito de “desenvolvimento” na teoria histórico-cultural de Vigotski é bastante complexo, pois abarca movimento de transformação dialética, voltada para a necessidade de uma pedagogia de base científica, em que o professor teria uma atitude de investigador, não meramente de transmissor de conteúdos. (WEISHEIMER, 2019, p. 34)

É imprescindível pautar-se numa base teórico-científica para proporcionar um ensino de qualidade e, como profissional da área da educação, sentir-se confiante ao executar o seu trabalho.

É importante que, inicialmente, o professor avalie a criança e saiba se ela verbaliza ou não, pois a aquisição da leitura e da escrita se dá de maneira diferente em crianças autistas que falam e as que não falam, e é importante frisar que a habilidade de fala está intimamente ligada à possibilidade de aprendizagem da escrita e da escrita e da leitura. Sampaio e Oliveira (2017) afirmam que é importante para o autista ter a capacidade de se expressar oralmente, para que tenha maior êxito na leitura e na escrita. Afirmam também que as dificuldades para se comunicar e interagir socialmente colaboram para que a linguagem falada do autista seja comprometida, trazendo assim prejuízos para a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, pois estas são tarefas bem mais complexas – no caso de crianças típicas, para falar basta estar exposto, ao passo que a aprendizagem da leitura e da escrita se dá por meio da mediação de um adulto, por meio de ensino formal.

Professores precisam empregar metodologias e preparar aulas especializadas para discentes autistas. Essas metodologias auxiliam no desenvolvimento da linguagem oral e na aquisição da linguagem escrita do aluno com TEA, assim como em seu desenvolvimento cognitivo geral.

O modelo TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação, do inglês) foi criado em 1966, na divisão de Psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte (EUA), por Eric Schopler e colaboradores, que acreditavam que o transtorno tinha causa emocional e deveria ser tratado com base nos preceitos da psicanálise (KWEER; MARINHO; ATHERINO, 2009, p. 218). Ainda, de acordo com Kwee, Marinho e Atherino, as bases teóricas do Modelo TEACCH são fundamentadas na Teoria Behaviorista e na Psicolinguística:

Suas bases teóricas são a Teoria Behaviorista e a Psicolinguística. A valorização das descrições das condutas, a utilização de programas passo a passo e o uso de reforçadores, evidenciam as características comportamentais. Por outro lado, foi na psicolinguística que

se buscaram as estratégias para compensar os déficits comunicativos desta Síndrome, como a utilização de recursos visuais, proporcionando interação entre pensamento e linguagem e para ampliar as capacidades de compreensão, onde a imagem visual é geradora de comunicação. Assim, a teoria comportamental e a psicolinguística – bases epistemológicas do TEACCH – convergem para uma prática funcional e pragmática. Além disso, o entendimento da condição neurobiológica da Síndrome é fundamental neste modelo. (KWEE; MARINHO; ATHERINO, 2009, p. 218)

Sendo assim, entende-se que, nesse modelo, o ambiente é organizado para receber o aluno autista de forma que a própria organização diga ao aprendiz o que se espera dele, ou seja, o local é estruturado de maneira a levar o aluno a entender o que é esperado que ele faça. Um exemplo são as tarefas estarem organizadas para que o próprio estudante possa executá-las sozinho. É um método de comunicação adaptado especialmente à criança com TEA e ensina funções específicas da comunicação, o significado da linguagem e sua estrutura. O TEACCH é uma intervenção importante, pois reforça o ritual de rotinas, característica do TEA, sendo possível, também, utilizar materiais visuais para tal. Um exemplo de aplicação desse método seriam lugares ou áreas com cores diferentes para que o aluno saiba onde deve sentar ou a ordem em que deve realizar as tarefas.

Já a ABA, Análise do Comportamento Aplicada (traduzido do inglês), é fundamentada na terapia comportamental voltada para o TEA, compreendendo uma série de técnicas utilizadas para montar intervenções para uma criança com o diagnóstico. É utilizada para identificar comportamentos e habilidades que precisam ser melhoradas, como por exemplo a comunicação com pais e professores e a interação social. A intervenção por meio da ABA deve ser adotada se for importante para o indivíduo ou para a sociedade, pois precisa beneficiar a saúde do autista e promover a sua qualidade de vida. É uma ação que deve tornar os indivíduos com TEA mais independentes e "socialmente ajustados", indo ao encontro das necessidades deles e da sociedade; deve ser integrada no contexto da criança/adolescente, em casa, na escola, no consultório etc. Assim, o desenvolvimento se torna mais natural. A ABA requer um treinamento apropriado e especializado. É um método utilizado por especialistas em Análise Comportamental, mas hoje em dia há cursos voltados para pais, educadores e assistentes, o que facilita a continuidade no trabalho desenvolvido no consultório.

Um terceiro método é o PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, do inglês). De acordo com Oliveira (2015, p. 305), o PECS foi criado por Andy Bondy e Lori Frosti em 1985 nos Estados Unidos e é um sistema de comunicação que emprega a troca de figuras. Um exercício que pode ser feito, por exemplo, é relacionar uma cartela de cores com suas respectivas cartas. Ou, dependendo do desenvolvimento do aluno, relacionar a imagem à palavra. O PECS também pode servir como meio de comunicação quando o aluno não se expressa por meio de linguagem oral. Dessa forma, é possível criar PECS de rotina, por exemplo, especificando quais as tarefas que ele deve desenvolver. A partir das figuras

é possível estimular a linguagem verbal oral com base em processos de rotina. É necessário que o professor adapte atividades para esse aluno, de modo que facilite a compreensão e execução dessas tarefas.

O PECS, além de auxiliar na comunicação entre professor-aluno, aluno-aluno, de maneira geral, também ajuda na aquisição da linguagem escrita. O professor pode criar um material com figuras e/ou fotografias de acordo com o repertório lexical do aluno, inicialmente, para construção de significado, ou seja, com palavras que fazem parte da rotina dele. O PECS pode ser usado para manutenção da comunicação do aluno com o professor pois o discente pode usar as figuras/imagens para pedir alguma coisa, responder a alguma pergunta. Frases simples de comunicação podem ser colocadas em uma parede, num local a que o aluno tenha acesso para poder usar e se comunicar. Com isso o estudante pode começar aprendendo palavras do cotidiano, relacionar imagem com a palavra escrita correspondente e depois passar a construir frases.

Essas metodologias podem ser aplicadas e adaptadas por um professor a partir do Ensino Fundamental 2. Auxiliam até na hora de o aluno compreender uma troca de períodos, por exemplo. No entanto, não devem ser usadas isoladamente, pois é importante mesclá-las de forma que se possa atender à pluralidade de características e possibilidades que o aluno com TEA possa apresentar. Todas essas metodologias podem ser utilizados na promoção da linguagem oral e escrita de um aluno. No entanto, devem ser adaptadas para cada tipo de aluno. É importante haver uma rede de apoio na escola, para que os professores trabalhem de maneira parecida uns com os outros, a fim de promover a melhor compreensão e maior eficácia no ensino e na aprendizagem.

A falta de dados, de informação sobre como desenvolver a linguagem oral e escrita apenas reforça a importância de o professor estar qualificado para mediar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de crianças e adolescentes autistas.

É importante entender que o autista trabalha habituado a rotinas. Então, quanto mais diretas, concretas e de simples acesso as atividades e os comandos forem, mais fácil será a execução das tarefas e o desenvolvimento do aluno. Por isso, foram enfatizados neste artigo alguns dos programas mais utilizados no processo de intervenção em relação ao desenvolvimento do discente autista que prezam por esses aspectos. Reforça-se igualmente a importância de uma abordagem multidisciplinar, como já mencionado. Um terapeuta, por exemplo, poderá pôr em prática alguns desses métodos, ou todos eles, mas é um trabalho que deve ser contínuo, contextualizado e estendido a todos os ambientes em que a criança ou o adolescente têm suas experiências.

Finalmente, convém ainda ressaltar que há contextos que podem exigir uma adaptação especializada de metodologias de intervenção junto a estudantes com diagnóstico de TEA. Exemplo disso foi a situação da pandemia do COVID-19, que demandou o isolamento social, época em que as aulas

foram suspensas. Rotinas online tiveram de ser implementadas, quando recursos tecnológicos tiveram um papel fundamental na mediação das atividades, tanto no contexto escolar, quanto clínico.⁵

Considerações finais

A pesquisa bibliográfica apresentada discutiu acerca das características e do desenvolvimento da linguagem oral e da aprendizagem da escrita dos alunos autistas, bem como sobre metodologias de ensino-aprendizagem adequadas para uso em sala de aula com crianças e adolescentes com TEA. Verificou-se que a literatura nessas áreas é muito incipiente, o que reforça a necessidade de mais estudos sobre o tema, bem como na área da aprendizagem da leitura, tema não especificamente abordado neste artigo. Outrossim, discutiu-se o emprego de métodos de ensino voltados ao TEA, como ABA, PECS e do programa TEACCH, que possuem materiais ajustados e possibilitam a evolução da linguagem dos alunos por meio de suas aplicações.

Partindo dessa análise, alguns aspectos de reflexão emergiram. Inicialmente, discutiu-se a realidade dos profissionais de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) que recebem em suas classes regulares os alunos autistas, no sentido de que as Universidades precisam elaborar seus currículos de forma que o professor recém-formado tenha um grau de embasamento teórico para ser o mediador da aprendizagem da fala, da leitura e da escrita de um aluno com TEA – assim como outras formas atípicas de linguagem e cognição. O governo, por sua vez, deveria investir mais na formação continuada dos professores que já têm em sala de aula esses alunos; e, pensando ainda nas responsabilidades atribuídas ao governo, é imprescindível que este promova a garantia de direitos da criança e do adolescente autista receber ensino especializado e de qualidade.

É fundamental que as pessoas autistas recebam os acompanhamentos necessários por profissionais especializados, como fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo, neuropediatra e professor, pois só assim poderão progredir, visto que o avanço da criança/adolescente autista depende da intervenção multidisciplinar, de maneira harmônica, pois que as áreas precisam dialogar dando, assim, seguimento às ações propostas. A escola deve atuar no sentido de reivindicar e buscar a garantia dos direitos dos autistas, visto que muitos pais não têm conhecimento e nem acesso às informações relativas aos programas e benefícios do governo para a comunidade com TEA. Além disso, a escola deve ser a ponte entre pais e professores, de modo a poder contar com o apoio e auxílio de pais melhor preparados para o desenvolvimento do estudantes, complementando a intervenção da escola e/ou da clínica.

⁵ Sugerimos a leitura do capítulo de Tamanaha e Perissinoto (2020), o qual apresenta uma série de atividades, jogos e recursos tecnológicos em contexto digital possíveis de serem aplicados por pais, educadores, com ou sem a mediação de um profissional fonoaudiólogo.

A análise aqui desenvolvida demonstrou, portanto, haver metodologias e ferramentas que podem dar um suporte significativo para a mediação em sala de aula, porém urge igualmente um embasamento teórico aos profissionais advinda do meio acadêmico, mais especificamente nos cursos de licenciatura, para atuação qualificada nos mais diferentes níveis em que os autistas podem ser atendidos.

O desenvolvimento da fala e da escrita dos alunos com TEA é uma área pouco explorada, por isso é importante a expansão nessa área de estudo, a fim de trazer um suporte aos professores no que diz respeito a compreender melhor como esse fenômeno ocorre e quais as possíveis dinâmicas que poderão utilizar como mediadores no processo de aprendizagem da escrita desse estudante e aprimoramento da habilidade de fala. A maior parte da literatura encontrada que trata da escrita advém da área da saúde, em geral da fonologia, neurologia, psicologia, psiquiatria, etc. e da psicopedagogia e nesse sentido percebe-se a escassez de estudos neste tema por parte da área de linguística e da pedagogia, o que seria, como já afirmando anteriormente, um grande suporte para os docentes, uma vez que intermediar o ensino para um aluno autista é uma realidade e uma necessidade.

Pressupõe-se que as características destacadas nesse trabalho sobre o perfil de um aluno autista e os programas e metodologias que podem ser utilizados como ferramenta para promoção de um ensino que auxilie o professor e que estimule o aluno possam, de alguma forma, trazer um acréscimo teórico e motivar reflexões para professores, futuros professores, pais e pesquisadores, de modo que lhes motive a pesquisar mais, buscar novas alternativas e lutar pelos direitos dos indivíduos com TEA.

Referências

- AMADO, A. *Diário Oficial publica lei que inclui autismo nos censos do IBGE*. Agência Brasil, Brasília, ano 2019, p. -, 17 set. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2019-07/diario-oficial-publica-que-inclui-autismo-nos-censos-do-ibge>. Acesso em: 3 ago. 2020.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5 ed. Artmed, Porto Alegre, 2014.
- BARROS, I et al. Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. *Rev. bras. linguista. apl.*, Dez 2016, vol.16, no.4, p.745-763. ISSN 1984-6398
- BERNARDINO, LM. A importância da escrita na clínica do autismo. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 504 - 519, 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i3p504-519> Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/>>. Acesso em: 4 maio 2020.
- BRASIL. PLC nº 139/2018, de 25 de junho de 2019. *Projeto que inclui dados sobre autismo no censo é enviado à CAS*. Agência Senado. [S. l.]: Senado Federal, 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/06/25/projeto-que-inclui-dados-sobre-autismo-no-censo-e-enviado-a-cas>. Acesso em: 20 ago. 2022.

- CAYOUILLE, A. *L'acquisition de l'orthographe lexicale chez de jeunes scripteurs de cinq à huit ans ayant un trouble du spectre de l'autisme*. 2016. 220 f. Dissertação de Mestrado (Exigência parcial de Mestre em Educação) - Université Du Québec à Montréal, Montreal, 2016. Disponível em: <<http://archipel.uqam.ca/id/eprint/9078>>. Acesso em: 27 maio 2020.
- ELLIS, K. *Autismo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter Ltda., 1996. 181 p. ISBN 8573090642.
- FARREL, M. *Dificuldades de Comunicação e Autismo: Guia do Professor*. 1. ed. aum. Porto Alegre: Artmed, 2009. 120 p.
- GONÇALVES, C et al. Propostas de intervenção fonoaudiológica no autismo infantil: revisão sistemática da literatura*. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, ano 2013, v. 25, n. 1, p. 15 - 25, 15 abr. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/14920>. Acesso em: 4 jan. 2021.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2 (217-250), 1943.
- KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev. Bras. Psiquiatr.* [online]. 2006, vol.28, suppl.1, pp.s3-s11. ISSN 1809-452X. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Acesso em 13 mar. 2020.
- KWEE, CS et al. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa teacch: Autismo: uma abordagem transdisciplinar baseada no programa TEACCH. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 11, p. 217-226, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/a12v11s2.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2019.
- LE SOURN-BISSAOUI, SL et al (2011). *Ambiguity detection in adolescents with Asperger syndrome: Is central coherence or theory of mind impaired?* *Research in Autism Spectrum Disorders*. 5(1): 648–656
- MALEVAL, J.C. *O autista e sua voz*. São Paulo: Blucher, 2017.
- MATOS, CM. *Compreensão de linguagem não-litera em crianças com Perturbações do Espectro do Autismo. Orientador: Professora Doutora Maria Armanda Costa*. 2012. 156 f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Ciência Cognitiva) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/7338>>. Acesso em: 24 maio 2020.
- MERGL, M et al. Tipos de Ecolalia em Crianças com Transtorno de Espectro Autista. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 17, ed. 6, p. 2072-2080, 2015. Disponível em: <<http://www.revistacefac.com.br/>>. Acesso em: 13 mar. 2020.
- OLIVEIRA, G et al. Considerações da aplicação do método PECS em indivíduos com TEA. *Revista EVS: Revista de Ciências Ambientais e Saúde*, Goiânia, ano 3, v. 42, p. 303 - 314, 2015. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/view/4129/2359>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. CID-11 - Classificação Internacional de Doenças, ed. 11ª, 11 fev. 2022. Disponível em: www.who.int. Acesso em: 20 ago. 2022.
- SANTOS, ECD; *Linguagem Escrita e Criança com Autismo*. 1. ed. Curitiba : Appris, 2016. p. 13-181.
- SUKENIK, N. *Sémantique lexicale et profils langagiers d'enfants avec autisme de langue hébraïque*. 2017. 247 f. Tese (Doutor em Psicolinguística) - Université François - Rabelais de Tours, França, 2017.
- TAMANAH, AC et al. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos de Autismo Infantil e Síndrome de Asperger. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.*: São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, jul./2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2019.
- TAMANAH, AC; PERISSINOTO, J. Transtornos do Espectro do Autismo. In: *Estratégia e orientações em linguagem: um guia em tempos de COVID 19 [recurso eletrônico]* / Elaborado pela Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Departamento de Linguagem; Organizadoras Cíntia Alves Salgado Azoni, Juliana Onofre Lira. – Natal, RN, 2020.
- TCHUMAN, R et al. *Autismo abordagem neurológica*. Porto Alegre Editora Artmed, 2009.
- TEODORO, G. et al. *A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental*. *Research, Society and Development*, 2, v. 1, p. 127 - 143, 2016.

WALENSKI, M et al. (2006). Language in autism. In S. O. Moldin & J. L. R. Rubenstein (Eds.), *Understanding autism: From basic neuroscience to treatment* (pp. 175-203). London: Taylor & Francis Books

WEISHEIMER, IC. *A escrita de alunos com transtorno do espectro autista leve*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL - Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.