



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LORENA GOULART LOPES

A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA DO ALUNO COM TEA

UBERABA - MG

2023

LORENA GOULART LOPES

A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA DO ALUNO COM TEA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marinalva Vieira Barbosa

UBERABA

2023

Catálogo na fonte:
Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

L854a Lopes, Lorena Goulart
 A aquisição da linguagem escrita do aluno com TEA / Lorena Goulart
 Lopes. -- 2023.
 140 p. : il., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Tri-
ângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2023
Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

1. Autismo. 2. Aquisição de linguagem. 3. Escrita. 4. Estudantes. I.
Barbosa, Marinalva Vieira. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
III. Título.

CDU 616.896

LORENA GOULART LOPES

A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA DO ALUNO COM TEA

Data da aprovação: 27/02/2023

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Marinalva Vieira Barbosa – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof^a. Dra. Vânia Cristina da Silva Rodrigues
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild
Universidade Federal do Pará

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado saúde, força para superar as dificuldades e a esperança de conseguir concluir este trabalho.

À esta universidade, seu corpo docente, direção e administração pelos conhecimentos e ética.

À minha orientadora Dr^a Marinalva Vieira Barbosa pela paciência, confiança, persistência e pelos conhecimentos compartilhados.

Aos membros da banca de qualificação Professor Dr. Acir Mario Karwoski, Dr^a Lucieny Almohalha e Dr. Thomas Massao Fairchild pelos apontamentos que engrandeceram esse estudo.

Aos membros da banca de defesa Dr^a Vania Cristina da Silva Rodrigues e Dr. Thomas Massao Fairchild pela disponibilidade.

À professora mediadora, aos alunos participantes e seus responsáveis que tornaram isso possível!

Aos meus pais que mesmo distantes se fazem presentes pelo incentivo, conselhos e exemplo que sempre me deram.

Aos meus avós para quem telefono nos meus momentos de cansaço e que sempre me perguntavam se eu já havia terminado ou “isso nunca termina?”.

Ao meu marido que dividiu comigo os dias dedicados à escrita me incentivando sempre. Ajudando a superar os momentos de ansiedade e estresse.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado!

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o que me ocorre mas também o de quem intervém como objeto de ocorrências. Não sou apenas objeto História, mas seu sujeito igualmente.

(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho buscou desenvolver um estudo sobre a aquisição da linguagem escrita do aluno com autismo, restringindo-se ao Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional classificado pela CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) como 6A02.0. O foco da análise recaía no uso da linguagem escrita, na forma de organização e no conteúdo. A opção por desenvolver um estudo somente da escrita do aluno com diagnóstico de autismo leve se deve a compreensão de que a aquisição da linguagem nos diversos níveis do TEA não pode ser tratada como um processo homogêneo. Nesse sentido, optamos por começar o estudo dessa questão pelos alunos com TEA que apresenta domínio da linguagem verbal. Para alcançar o objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) descrever e analisar a organização e desenvolvimento linguístico dos textos escritos; b) descrever e analisar como o aluno com autismo considera a relação eu/outro na produção escrita; c) analisar o funcionamento linguístico-enunciativo das produções textuais; d) produzir reflexão sobre os percursos de aprendizagem da escrita por alunos com autismo. Assim, para compor o corpus desta pesquisa, foram coletadas fotos de textos dos cadernos de Língua Portuguesa de três alunos matriculados no Ensino Fundamental da rede pública de ensino, um aluno do 6º e dois do 9º ano. O estudo dessas produções visa responder ao seguinte questionamento: Como se constitui a linguagem do aluno com autismo para aqueles que escrevem¹? A análise foi realizada por meio da linguística textual e a concepção de língua adotada no trabalho será a concepção sociointeracionista. A base teórica do projeto será composta por Bakhtin (2003), Vigotski (2001, 2004), Geraldi; Fichtner e Benites (2007). Constatamos através das análises que os alunos participantes apresentaram algumas dificuldades, com: separação silábica; o uso de “S”, “SS”, “C” e “Ç”; caligrafia; acentuação; pontuação; a realização de cópias; linguagem figurada e informações implícitas. Estas dificuldades apontaram para características do TEA, sendo elas: disortografia, dificuldade motora fina, hiperfoco, inabilidade pragmática e pensamento concreto. Assim acreditamos que nosso trabalho contribui com pistas que nortearão pesquisas futuras que busquem

¹ Há pessoas com autismo que são não verbais e estas podem ou não conseguir escrever e há pessoas com autismo que são verbais e estas podem ou não conseguir escrever.

compreender a linguagem de pessoas com autismo leve a fim de melhorar as formas de ensino para estas pessoas.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; autismo; escrita.

ABSTRACT

This work sought to develop a study on the acquisition of written language by students with autism, restricted to Autism Spectrum Disorder without intellectual disability (ID) and with mild or absent impairment of functional language classified by the ICD-11 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) as 6A02.0. The focus of the analysis will be on the use of written language, on the form of organization and on the content. The option to develop a study only of the writing of the student diagnosed with autism level develops the understanding that the acquisition of language in the different levels of ASD cannot be treated as a homogeneous process. In this sense, we chose to begin the study of this issue with students with ASD who have mastery of verbal language. To achieve the general objective, the following specific objectives were listed: a) describe and analyze the organization and linguistic development of written texts; b) describe and analyze how the student with autism considers the self/other relationship in written production; c) analyze the linguistic-enunciative functioning of textual productions; d) produce reflection on the learning paths of writing by students with autism. Thus, to compose the corpus of this research, photos of texts from the Portuguese language notebooks of three students enrolled in elementary school in the public school system, one student in the 6th and two in the 9th year, were collected. The study of these productions aims to answer the following question: How is the language of students with autism constituted for those who write? The analysis was carried out through textual language and the conception of language adopted in the work will be a sociointeractionist conception. The theoretical basis of the project will be composed by Bakhtin (2003), Vigotski (2001, 2004), Geraldi; Fichtner and Benites (2007). We verified through the analyzes that the participating students presented some difficulties, with: syllabic separation; the use of „S“, „SS“, „C“ and „Ç“; calligraphy; accentuation; punctuation; making copies; figurative language and implicit information. These difficulties pointed to characteristics of ASD, namely: dysorthography, fine motor difficulty, hyperfocus, pragmatic inability and concrete thinking. Thus, we believe that our work will contribute with clues that will guide future research that seek to understand the language of people with mild autism in order to improve the ways of teaching these people.

Keywords: language acquisition; autism; writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018.....	34
Figura 2 – Mediação entre o sujeito e o objeto.....	51
Figura 3 – Zona de Desenvolvimento Proximal.....	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Disciplinas relacionadas à educação especial/inclusiva.....	15
Tabela 2 - Dados do estudo científico publicado pela Jama Pediatrics.....	17

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise Comportamental Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos do Autista
APA	Associação Americana de Psiquiatria
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BBC	British Broadcasting Corporation
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficiências Mentais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID-11	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
DI	Deficiência Intelectual
DSM-5	Manual do Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GU	Gramática Universal
LP	Língua Portuguesa
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
TEA	Transtorno do Espectro Autista

TEACCH Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação

TGD Transtornos Globais do Desenvolvimento

TID Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	Introdução	14
2	História, definição e direitos da pessoa com autismo.....	22
2.1	Um breve histórico dos estudos e pesquisas sobre o autismo.....	22
2.2	Mobilizações e conquistas de direitos.....	26
2.3	Características social, cognitiva e sensório-motor do autismo.....	36
2.4	A escolarização da pessoa com autismo	43
3	Aquisição da linguagem e a criança com TEA.....	50
3.1	A aquisição de linguagem na perspectiva sociointeracionista.....	50
3.2	Principais interlocutores da pesquisa: diálogos com Vigotski e Bakhtin.....	55
3.3	A constituição da escrita na perspectiva interacionista.....	58
3.4	A aquisição de linguagem escrita pelo aluno com autismo.....	61
4	A construção do corpus e organização das análises.....	66
4.1	Concepção de pesquisa.....	66
4.2	A construção do corpus – os caminhos percorridos	67
5	Adentrando o universo da escrita da criança com autismo	74
5.1	Análise dos textos do aluno Y.....	74
5.2	Análise dos textos do aluno X	94
5.3	Análise dos textos do aluno Z	111
6	Conclusões.....	118
	Referências.....	124

1. INTRODUÇÃO

Início a escrita dessa dissertação com algumas reflexões sobre a minha trajetória na educação. Fiz graduação de licenciatura em Letras em uma Universidade Pública Federal e entre os vários conhecimentos que me deparei nessa caminhada, o curso também me tornou crítica e reflexiva em relação à formação docente e a inclusão. E isso fez com que, nos últimos períodos da graduação, prestes a iniciar o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), percebesse que até aquele momento não havia tido nenhuma disciplina que tratasse de educação especial ou inclusiva além de Libras, que é obrigatória por lei para todas as licenciaturas.

Assim, com o intuito de tentar suprir essa falta de conhecimento em minha formação, conversei com professores do curso sobre a possibilidade de desenvolver o TCC na área de educação especial e/ou inclusiva. No entanto, não havia disciplinas sobre essa temática, a especialização dos professores também eram outras, mas encontrei uma professora que já havia desenvolvido alguns estudos sobre o assunto por ter uma filha com autismo. Esta se disponibilizou a me orientar, me incentivando a desenvolver dentro da educação especial/inclusiva um trabalho com autistas e assim acessei os primeiros conhecimentos sobre autismo.

Após concluir a graduação, ainda sentindo-me despreparada para conseguir ensinar os alunos público-alvo da educação especial que frequentam a escola regular, decidi cursar pedagogia em uma universidade estadual. Nesta tive algumas matérias relacionadas à educação especial mas ainda sim de modo bastante superficial, o que me fez continuar em busca de conhecimentos para uma melhor formação como professora.

Considerando esse cenário, iniciei o mestrado em Educação, neste tive disciplinas muito importantes para minha formação e em uma delas escrevi um artigo sobre “A formação do professor de português e os alunos com deficiência”. Nesta produção, fiz um levantamento das grades curriculares dos cursos de Letras ofertados de forma EAD (Ensino a Distância) e gratuitos encontrados nas primeiras dez páginas de busca do Google, verificando se disciplinas relacionadas à educação especial e/ou inclusiva estavam presentes. A disciplina sobre o ensino de Libras não foi contabilizada pelo fato de ser obrigatória pela Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Os dados obtidos foram:

Universidade/Instituto	Disciplinas Obrigatórias	Disciplinas eletivas	Carga Horária
Universidade A	0	0	0
Universidade B	1	0	60
Universidade C	0	1	20
Universidade D	1	1	60/60
Universidade E	1	0	80
Universidade F	0	0	0
Universidade G	1	0	60
Instituto H	1	0	30
Instituto I	1	0	40

Tabela 1 – Disciplinas relacionadas a educação especial/inclusiva

Com os resultados desse levantamento, constatei que o direito à educação dos alunos público-alvo da educação especial não está garantido na formação docente, pois o professor em formação, em algumas instituições (como na Universidade A e F), não recebe nenhum preparo para ensinar aos alunos com deficiência que estão na escola; e mesmo nas instituições em que há disciplinas relacionadas à educação especial, a quantidade de horas destinadas a esse conhecimento é escassa. Sendo assim, o professor se forma sem os conhecimentos necessários para ensinar o aluno com deficiência.

Considerando essa escassez de conhecimentos na área da Educação Especial, busco com este estudo contribuir para que aconteça uma mudança na grade curricular de formação docente e que se inclua os alunos com deficiência, suas demandas, estratégias de aprendizagem e outros conhecimentos pertinentes para que sejam incluídos não apenas no ambiente escolar, mas também no ensino ofertado pela escola.

Ao analisar a aquisição da linguagem escrita do aluno com autismo, o que busco é dar um passo em direção a um conhecimento que agregue ao ensino da escrita e, principalmente, a formação de professores para ensinar essa escrita.

A escolha por estudar a linguagem do aluno com autismo se dá pelo fato de que “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2001, p. 409), sendo assim, o pensamento da criança se constitui na relação com a palavra. Pensamento e linguagem constituem-se numa relação dialógica.

Para Bakhtin (1997), a linguagem é dialógica, pois é através dela que o sujeito toma consciência de si próprio e isto também depende do outro: “Eu não posso me arranjar sem o outro; eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro

para encontrar um outro em mim.” (BAKHTIN, 1997, p. 287). Pautado em Bakhtin e nas ideias do seu Círculo, Geraldi (1997) defende a tese da existência de três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

Segundo a primeira perspectiva, “A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.” (TRAVAGLIA, 2005, p. 21). Esta é equivocada uma vez que sugere que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

Na segunda perspectiva, a língua é vista apenas como sistema linguístico capaz de transmitir uma mensagem, desconsiderando os interlocutores, a situação e o momento histórico em que foi usada. Assim é equivocada por “não acreditarmos que os indivíduos encaixem-se em situações de comunicação e estruturas prontas, fixas e sempre definidas, tampouco, se adequem a uma estrutura idealista” (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 85).

Diante destas perspectivas, Geraldi (1997) aponta que a linguagem deve ser vista como lugar de interação humana, pois além de transmitir as informações, é através da linguagem que um sujeito age sobre outro, construindo vínculos. Essa concepção é de fundamental importância para este estudo porque centra na defesa de a linguagem é constitutiva do humano, da sua forma de pensar e agir no mundo. Essa constituição se dá sempre na relação com o outro.

A partir dessa terceira concepção, é de fundamental importância compreender como se dá a relação entre autismo e desenvolvimento da linguagem. Ou como se dá a constituição da criança com autismo por meio da linguagem e com outro. Para tanto, tomamos como base desse estudo a aquisição da linguagem escrita.

Fonseca (2015), para descrever o significado de Transtorno do Espectro do Autismo, afirma que:

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) engloba diferentes quadros marcados por perturbações no desenvolvimento neurológico, com três características fundamentais, que podem manifestar-se em conjunto ou isoladamente, são elas: dificuldade de comunicação por deficiência no domínio da linguagem e no uso da imaginação para lidar com jogos simbólicos, dificuldade de socialização e padrão de comportamento restritivo e repetitivo. (FONSECA, 2015, p. 3).

De acordo com essa autora, a complexidade desse transtorno reside no fato de que ainda há várias especulações sobre suas causas e escassez de estudos sobre essa temática. Esses foram alguns dos motivos pelos quais as pessoas com autismo foram escolhidas como público-alvo desta pesquisa. E pelos dados divulgados pela Jama Pediatrics (sobre a alta incidência do autismo), resultado de um estudo realizado com 12. 554 pessoas, com dados de 2019 e 2020, nos Estados Unidos a prevalência de autismo é de uma pessoa com autismo a cada 30 crianças e adolescentes entre 3 e 17 anos.

Characteristic	2019			2020			2019-2020		
	No. with ASD/total No. ^b	ASD, % (95% CI) ^c	P value ^d	No. with ASD/total No. ^b	ASD, % (95% CI) ^c	P value ^d	No. with ASD/total No. ^b	ASD, % (95% CI) ^c	P value ^d
Overall	237/7684	2.79 (2.34-3.24)	NA	173/4870	3.49 (2.82-4.15)	NA	410/12 554	3.14 (2.73-3.54)	NA
Age, mean (SD), y	10.55 (4.39)	NA		10.65 (4.40)	NA		10.59 (4.39)	NA	
3-11 y	129/4117	3.05 (2.39-3.70)		89/2545	3.21 (2.36-4.05)		218/6662	3.13 (2.60-3.66)	
12-17 y	108/3567	2.41 (1.83-3.00)	.16	84/2325	3.88 (2.79-4.97)	.33	192/5892	3.15 (2.52-3.78)	.96
Sex									
Male	189/3949	4.29 (3.51-5.07)	<.001	131/2481	4.88 (3.94-6.03)	<.001	320/6430	4.64 (3.99-5.29)	<.001
Female	48/3735	1.23 (0.80-1.66)		42/2389	1.90 (1.23-2.58)		90/6124	1.56 (1.16-1.97)	
Race and ethnicity ^e									
Hispanic	50/1833	2.54 (1.67-3.41)	.32	40/1146	3.22 (2.03-4.41)	.27	90/2979	2.88 (2.13-3.63)	.75
Non-Hispanic Black	24/896	2.08 (1.10-3.07)		19/484	5.22 (2.25-8.19)		43/1380	3.64 (2.07-5.21)	
Non-Hispanic White	139/4059	3.16 (2.50-3.81)		94/2653	3.18 (2.42-3.93)		233/6712	3.17 (2.66-3.67)	
Other ^f	24/896	2.45 (1.26-3.63)		20/587	3.55 (1.76-5.35)		44/1483	2.97 (1.91-4.04)	
Highest level of educational attainment of family members									
<High school	15/527	2.38 (0.79-3.98)	.87	8/284	2.76 (0.09-5.43)	.78	23/811	2.56 (1.08-4.03)	.69
High school	38/1212	2.82 (1.79-3.86)		30/646	3.91 (2.16-5.66)		68/1858	3.33 (2.38-4.29)	
≥College	184/5936	2.83 (2.30-3.36)		135/3938	3.48 (2.75-4.20)		319/9874	3.16 (2.71-3.61)	
Missing data	0/9	NA	NA	0/2	NA	NA	0/11	NA	NA
Family income to poverty ratio ^g									
<1 [Reference]	47/1045	3.74 (2.38-5.10)	.07	32/526	6.21 (3.53-8.90)	.008	79/1571	4.89 (3.44-6.34)	<.001
1.00-1.99	54/1624	2.82 (1.97-3.68)		31/967	2.60 (1.32-3.88)		85/2591	2.71 (1.93-3.49)	
2.00-3.99	78/2406	2.95 (2.16-3.74)		57/1518	3.45 (2.38-4.52)		135/3924	3.20 (2.54-3.85)	
≥4.00	58/2609	2.03 (1.37-2.69)		53/1859	2.86 (1.89-3.82)		111/4468	2.45 (1.86-3.04)	

Abbreviations: ASD, autism spectrum disorder; NA, not applicable.

* Data were obtained from the 2019 to 2020 National Health Interview Survey, a nationally representative survey of noninstitutionalized civilians that monitors the health of the US population through data collection and analysis on a broad range of health topics.

^b Unweighted number of participants.

^c Prevalence estimates were weighted.

^d P values were estimated for the difference in prevalence by strata.

^e Race and ethnicity were self-reported and classified based on the 1997 Office of Management and Budget standards.

^f Other races and ethnicities included non-Hispanic American Indian or Alaska Native individual only, non-Hispanic American Indian or Alaska Native and any other group, non-Hispanic Asian individual only, and other single and multiple races, or declined to respond, no response, or unknown.

^g The ratio is the total family income divided by the poverty threshold.

Tabela 2: Dados do estudo científico publicado pela Jama Pediatrics

Fonte: Jama Pediatrics, 2022, p. 944.

Essa complexidade também ocorre por tratar-se de um espectro, o que significa que se manifesta em cada criança em níveis e graus de afetação diferentes, desde casos mais leves em que a pessoa com autismo pode ter uma vida independente até graus mais elevados em que o indivíduo sempre será dependente de alguém para as atividades cotidianas, como esclarece Whitman em seus estudos:

Crianças com o transtorno podem apresentar retardo mental grave, ser intelectualmente normais ou ter capacidade mental superior; podem ser não verbais ou muito competentes, em termos linguísticos; podem ter deficiências motoras, problemas sensoriais e médicos, ou não exibir qualquer desses problemas; pode ou não haver manifestação de sinais de hiperatividade, prejuízos auditivos, convulsões epiléticas, deficiências do sistema imunológico e diferentes problemas comportamentais, como autoagressão e agressividade voltada a outros. O número e a extensão desses problemas influenciam os tipos e o número de ajustes que as famílias precisam fazer. (WHITMAN, 2015, p. 240).

Em vista disso, é importante ressaltar que o diagnóstico do autismo é clínico, realizado por meio da observação das ações e comportamentos do indivíduo, de acordo com as classificações da OMS (Organização Mundial de Saúde): a CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) e o DSM-5 (Manual do Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais).

Nas classificações do DSM5, os quadros de TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento) são incluídos no TEA, resultando nas categorizações:

- Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
- Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
- Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada;
- Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada;
- Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
- Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional;
- Outro transtorno do Espectro do Autismo especificado;
- Transtorno do Espectro do Autismo não especificado.

Diante dessas categorizações, é importante observar que a linguagem que se utiliza para falar sobre o autismo é precária, podemos notar uma certa insuficiência de vocábulos para escrever sobre o autismo, pois os termos se repetem em quase todas as categorias, sendo acompanhados apenas de algumas palavras que os diferem (com/sem; ausência). Isso pode ser resultado da forma como os conhecimentos sobre autismo foram construídos, sobre a

difficuldade de entendimento sobre essa temática, o fato de ser um espectro e abranger vários níveis de comprometimento, tendo ou não outras doenças associadas (comorbidades).

Isso pode fazer com que o diagnóstico não seja fácil de ser compreendido pelas mães e pela escola, podendo gerar dificuldades como, por exemplo, ao elaborar uma atividade para uma dada turma, o professor, ao se deparar com um aluno que tenha em seu laudo a segunda categorização, pode julgar que uma atividade de interpretação de texto possa ser realizada por esse aluno sem dificuldade, não necessitando de maiores explicações; e, ao não atentar-se que, mesmo que o aluno apresente linguagem funcional, ainda é possível que apresente dificuldade para compreender a linguagem, por exemplo, de um texto literário.

Observando as classificações, é fundamental destacar que o trabalho irá se ater a alunos com TEA classificados como (6A02.0) Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional, uma vez que o tempo para a realização da pesquisa não seria o suficiente para abranger todas as classificações e, também, pelo fato de que a presente pesquisa tem como objeto de estudo a constituição da linguagem escrita, sendo necessário que o aluno consiga realizar uma produção textual.

O corpus deste trabalho está composto por textos escritos coletados no caderno da disciplina de Língua Portuguesa de três alunos matriculados no Ensino Fundamental da rede pública de ensino, sendo dois do 9º ano e um do 6º ano. Esta escolha se justifica pela experiência da pesquisadora por ter trabalhado nesta escola o que tornou fácil o acesso a ela e pela necessidade de estudos e, conseqüentemente, mudanças na rede pública.

Este trabalho objetivou contribuir com os estudos sobre o TEA, sobre a aquisição da linguagem escrita e também com a possibilidade de criar estratégias que futuramente possam ser utilizadas no AEE (Atendimento Educacional Especializado), pelo/a professor/a da sala e a/o professor/a que auxilia o aluno com autismo (a Lei 12.764 estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo e dá direito a pessoa com autismo de ter um acompanhante especializado nas salas de aula).

Tendo em vista que a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem, o presente trabalho opta por utilizar o termo alunos/criança/pessoa com autismo, dando ênfase ao indivíduo tendo sua condição de autismo como complemento, não como uma condição que os define.

Também é importante frisar que este trabalho é da área de linguística e educação, mas, por ser um tema novo, foi necessário estabelecer um diálogo com as áreas de medicina, psicologia e fonoaudiologia, recorrendo a resultados de pesquisas pertencentes a elas como base necessária para compreender a linguagem escrita, o objeto desta pesquisa.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro, é introdutório, abarcando dados de pesquisas recentes. O segundo, denominado de História, definição e direitos da pessoa com autismo, inicia com um (2.1) breve histórico dos estudos e pesquisas sobre o autismo até a atualidade. Posteriormente discorre sobre a mobilização e conquista de direitos (2.2), na sequência trata sobre as características social, cognitiva e sensório-motor da pessoa com autismo (2.3) descrevendo-as considerando os diferentes graus dos autismos. Também foram apresentados os documentos que norteiam a prática diagnóstica e suas recentes modificações; esclarecemos a relação entre linguagem, cognição e capacidade sensório-motor, explorando os resultados alcançados pelos trabalhos recentes e os conflitos encontrados entre os estudos. Por fim, abarcamos as terapias que atualmente tratam o déficit de linguagem. E no tópico “escolarização da pessoa com autismo” (2.4) foram descritas as dificuldades que o aluno com autismo se depara ao ingressar na escola regular e a maneira como a escola pode auxiliar nesse processo de adaptação. Também consta os insucessos nas ações de inclusão junto à alunos com TEA no cenário nacional brasileiro e os efeitos positivos e negativos que a inclusão em escola comum pode ter ao aluno com autismo e ao aluno sem autismo; finalizando com um alerta para as desinformações/desatualizações em documentos oficiais.

O terceiro capítulo, denominado “Aquisição da linguagem e a criança com Autismo”, abarca um tópico (3.1) sobre a aquisição da linguagem na perspectiva sociointeracionista. Este define a corrente sociointeracionista, descrevendo seus pressupostos: mediação, os instrumentos, os signos, a internalização, a dialogia e a ZDP. Após estes esclarecimentos, é descrito a forma como se constitui a linguagem para o sociointeracionismo. No tópico subsequente (3.2), nomeado “Principais interlocutores da pesquisa: Bakhtin e Vigostki” é descrito as perspectivas de ambos os estudiosos sobre aquisição da linguagem e a forma como ocorre esta aquisição. Em “A constituição da escrita na perspectiva sociointeracionista” (3.3), é apresentado as similaridades e diferenças da fala e da escrita; as dificuldades cognitivas e motoras que a pessoa com autismo pode apresentar, no processo de aquisição da linguagem mediante as características de desenvolvimento provenientes do autismo; e o modo como tem ocorrido o ensino de escrita nas escolas. Este capítulo é finalizado com o tópico (3.4) “A

[Digite texto]

aquisição da linguagem escrita pelo aluno com autismo”, nele é evidenciado as dificuldades que interferem no processo de aquisição da linguagem escrita do aluno com TEA.

No capítulo 4, “A construção do corpus e organização das análises”, o primeiro tópico (4.1) aborda a concepção de pesquisa, explicitando de que modo as características desse tipo de pesquisa favorecerem para o desenvolvimento deste trabalho. O segundo tópico (4.2), “A construção do corpus – os caminhos percorridos”, consta a justificativa para escolha do público-alvo da pesquisa, como a pesquisadora teve acesso ao material do corpus, contextualização da escola em que os alunos participantes estavam matriculados; o modo como a pesquisa foi apresentada aos responsáveis, a forma como eles reagiram ao saberem da pesquisa, informações sobre os alunos e informações pertinentes que constavam nos laudos.

O capítulo 5 “Adentrando o universo da escrita da criança com autismo” salienta como ocorrerá a análise e expõe as perguntas que norteiam o trabalho: 1) Como se constitui a linguagem do aluno com autismo para aqueles que escrevem? 2) Como ele(a) se articula na linguagem observando a literalidade e o fato de ser pragmático? 3) Isso aparece na escrita? 4) Como aparece?; E os tópicos subsequentes (5.1, 5.2 e 5.3) são utilizados para análise dos textos dos alunos Y, X e Z respectivamente, contendo as fotos dos cadernos de Língua Portuguesa, nestas fotos há textos livres, textos resultados de cópias da lousa e textos que constam ambos. Ao final deste capítulo foram escritas as conclusões obtidas através das análises.

O capítulo 6 é destinado às conclusões, neste expomos os resultados obtidos através do desenvolvimento do trabalho e reflexões que surgiram ao longo do seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 2. HISTÓRIA, DEFINIÇÃO E DIREITOS DA PESSOA COM AUTISMO

2.1. Um breve histórico dos estudos e pesquisas sobre o autismo

Inicialmente, antes das primeiras descobertas sobre o autismo, as pessoas que tinham esse transtorno eram classificadas como psicose infantil, retardo mental ou vistas como pessoas estranhas. Ou seja, a definição “autismo” já existia, mas estava relacionada à esquizofrenia, o que fez com que gerasse inicialmente uma confusão entre os diagnósticos de esquizofrenia infantil, psicose infantil e autismo. Esse nome “deriva do grego (autos = si mesmo + ismo = disposição/orientação) e foi tomado emprestado de Bleuler (o qual, por sua vez, subtraiu o “eros” da expressão autoerotismus, cunhada por Ellis, para descrever os sintomas fundamentais da esquizofrenia.” (BAPTISTA, 2002, p. 26).

Em 1940, Leo Kanner realizou o primeiro relato sobre autismo no artigo intitulado “os transtornos autistas do comportamento afetivo”. Este acompanhou o caso de 11 crianças que possuíam algumas características em comum, sendo elas: inaptidão para se relacionar com outras pessoas, distúrbios de linguagem e uma atração pelo que é invariável. Kanner nomeou o conjunto dessas características de autismo infantil precoce, acreditando que a maior parte das crianças com autismo tem inteligência acima da média (WHITMAN, 2015). Dessa forma, o autor decidiu separar o autismo de esquizofrenia infantil mas ainda o manteve no grupo de psicoses infantis.

Leo Kanner acreditava que a origem do transtorno era resultado do estilo de criação, responsabilizando os pais por isso ao afirmar que como resultado dessa criação, a criança se retraía ingressando em um mundo particular interno. E diante disso sugeria que as crianças com autismo fossem colocadas em lares adotivos para se desenvolverem melhor.

Após Leo Kanner, Hans Asperger, em 1944, descreveu uma síndrome que também se caracterizava por limitações sociais e interesses obsessivos. No entanto, esses indivíduos possuíam um melhor desenvolvimento da linguagem. Hans nomeou de Síndrome de Asperger e descreveu que as crianças que tinham essa síndrome não possuíam atraso na fala, mas ainda assim apresentavam características incomuns e estereotipadas, quando comparadas ao conjunto mais amplas de outras crianças.

Em 1960, Bruno Bettelheim (diretor da escola Ortogenética de Chicago) afirmou que as crianças com autismo, seriam vítimas de trauma ambiental (negligencia materna), criando o

conceito de “mãe geladeira” para referir-se a pais que não davam a atenção necessária aos filhos. Para esse autor, o afastamento emocional e a apatia aumentavam proporcionalmente ao distanciamento emocional das mães. Em vista disso, Bettelheim passou a defender a institucionalização das crianças com autismo.

Nessa época em que crianças com autismo eram internadas em instituições, elas recebiam apenas os cuidados físicos básicos e com isso mitos e equívocos sobre o autismo foram disseminados e enraizados, como: “que não fazem contato com os olhos, não sorriem, não expressam afeto ou se envolvem em brincadeiras recíprocas ou pensam abstratamente” (WHITMAN, 2015, p. 56).

Nos anos 60 surgiu a intervenção precoce, prevista no Decreto-Lei nº 3/2008, inicialmente voltada para o apoio de crianças desfavorecidas, sendo definida como:

“(...) o conjunto de serviços, apoios e recursos que são necessários para responder, quer às necessidades específicas de cada criança, quer às necessidades das suas famílias no que respeita à promoção do desenvolvimento da criança. Assim, intervenção precoce inclui todo o tipo de atividades, oportunidades e procedimentos destinados a promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como o conjunto de oportunidades para que as famílias possam promover esse mesmo desenvolvimento e aprendizagem.” (PIMENTEL, 2004, p. 43).

Com isso, os mitos e equívocos, como os citados anteriormente, foram sendo contestados, pois os antigos pensamentos “se baseiam em uma visão estática do autismo, um instantâneo de crianças com autismo que deturpa a essência de quem são e o que pode se tornar”. (WHITMAN, 2015, p. 56). Rimland (1964 apud WHITMAN, 2015) expôs pesquisas que rebatiam a ideia de que o comportamento dos pais influenciava no desenvolvimento de autismo nos filhos, afirmando que:

1) Os padrões de personalidade, da maioria dos pais de crianças autistas, não se ajustavam à caracterização estereotipada (de frios e distantes) de Kanner sobre eles; 2) a maioria dos irmãos de crianças com autismo não tinha autismo; 3) a proporção de meninos autistas para meninas era tipicamente em torno de três ou quatro para um caso; 4) havia comorbidade de autismo em gêmeos idênticos; 5) sintomas típicos do autismo estavam associados com uma função cerebral orgânica. (WHITMAN, 2015, p. 24).

Juntamente com a exposição das pesquisas que demonstravam que não era o comportamento dos pais que determinava se a criança teria ou não autismo, fazendo com que

a institucionalização perdesse força, foram publicados livros que expunham a realidade das instituições, apontando a ocorrência de práticas desumanas de tratamento, sendo comparadas inclusive a campos de concentração nazistas. Também foi “documentado que arranjos residenciais que oferecem apenas cuidado custodial, e nenhum programa de tratamento/educação ativos, apresentam sérios efeitos adversos sobre o desenvolvimento das crianças” (WHITMAN, 2015, p. 106). É válido ressaltar que atualmente existem indícios clínicos indicando que o ambiente pode influenciar no desenvolvimento de sintomas autistas.

Além disso, houve especulações sobre o autismo tratar-se de um transtorno orgânico, resultado de uma doença do sistema nervoso central; uma patologia incapacitante e crônica que acarretava sérios comprometimentos no campo cognitivo, no desenvolvimento da motilidade e da linguagem; impedimento neurofuncional.

No ano de 1978 ocorreu um marco na classificação desse transtorno ao ser proposto por Michael Rutter uma definição do autismo baseada em quatro critérios:

- 1) Atraso e desvios sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade. (KLIM, 2006, p. 4).

Esse trabalho, juntamente com os outros que estavam sendo publicados na época, influenciaram a definição desta condição no DSM-III em 1980. A partir disso, o autismo deixou de ser considerado psicose, sendo reconhecido pela primeira vez como em uma nova classe de transtornos (TID) – Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (BRASIL, 2013, p. 24).

Este transtorno, segundo alguns estudiosos, se referia a “causas genéticas ou síndromes ocorridas durante o período de desenvolvimento da criança” (CUNHA, 2012, p. 19). Esse transtorno foi descrito por Klim (2006, p. 2) como “uma família de condições marcada pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e demais habilidades”. Em 2014, foi denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), termo utilizado atualmente.

Recentemente, constatou-se que o autismo se trata de um “transtorno cerebral presente desde a infância em qualquer grupo socioeconômico e étnico-racial”. (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2009, p. 36). Estando definido no DSM-5 (Manual de Diagnóstico e Transtornos

Mentais) como um “transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos”.

Dessa forma, é importante salientar que o autismo não é uma doença porque não diz respeito à saúde física e não tem cura, sendo, portanto um transtorno que necessita de tratamentos paliativos e programas de prevenção que “podem alterar significativamente a trajetória de desenvolvimento de uma criança autista” (WHITMAN, 2015, p. 39):

Os programas de prevenção subdividem-se em primários, secundários e terciários. Os programas de prevenção primária visam evitar o desenvolvimento inicial de um transtorno. [...] Embora não existam, atualmente, programas de prevenção primária para autismo, as prevenções secundária e terciária são possíveis. Programas de prevenção secundária, apesar de não curarem, têm por objetivo prevenir o desenvolvimento completo do transtorno. [...] Programas de prevenção terciária ocorrem quando o transtorno apresenta manifestação mais completa, e são menos voltados para a prevenção de sintomas e mais para a sua redução, além do manejo comportamental. (WHITMAN, 2015, p. 39)

Por não ser uma doença, não existe exame de sangue, neuroimagem ou eletroencefalografia que realize ou confirme seu diagnóstico. O autismo é definido pelo comportamento, pelo modo de agir da criança, para isso são utilizados o DSM e o CID. Esse manual padroniza o diagnóstico porque cada caso envolve uma coletânea de sintomas e manifestações muito diferentes e distintos uns dos outros, no entanto possuem características básicas comuns que faz com que eles sejam a mesma patologia dentro de um espectro que vai de quadros mais leves a mais graves. (TEIXEIRA, 2016).

Esse mesmo manual expõe como critérios diagnósticos de autismo:

- Inabilidade persistente na comunicação social, manifestada em déficits na reciprocidade emocional e nos comportamentos não verbais de comunicação usuais para a interação social.
- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividade, manifestados por movimentos, falas e manipulação de objetos de forma repetitiva e/ou estereotipada, insistência na rotina, rituais verbais ou não verbais, inflexibilidade a mudanças, padrões rígidos de comportamento e pensamento; interesses restritos e fixos com intensidade; hiper ou hipo atividade a estímulos sensoriais.
- Os sintomas devem estar presentes no período de desenvolvimento, em fase precoce da infância, mas podem se manifestar com o tempo conforme as demandas sociais excedam as capacidades limitadas. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Através desses critérios vemos que a linguagem é o que mais define se uma criança é autista ou não. E a maioria dos pais suspeitam que há algo diferente no desenvolvimento da criança através da linguagem, da ausência dela, do desenvolvimento tardio e pelas ecolalias – que se manifestar pela repetição de palavras ou pela fala focada em temas únicos. Assim, tomando a linguagem como um dos fatores fundamentais para o diagnóstico do autismo ela será o objeto de estudo neste trabalho.

Outro fator relacionado à linguagem é a desobediência em crianças com autismo, alguns estudos apontam que “ocorre em virtude de suas habilidades limitadas de comunicação e, portanto representa uma forma alternativa de se comunicar” (WHITMAN, 2015, p.97). Dessa forma, a melhora na linguagem expressiva reduz a desobediência que se não tratada pode se transformar em agressividade e o “comportamento agressivo também pode apresentar um importante obstáculo à educação inclusiva, ao envolvimento na comunidade e ao desenvolvimento de amizades” (FOX et al., 2000 apud WHITMAN, 2015, p. 97).

Atualmente há diversas intervenções educacionais e biomédicas que são usadas com crianças com autismo por meio das intervenções:

Análise do comportamento aplicada, TEACCH (Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação), sensório-motora, da fala e comunicação, comunicação alternativa, lúdica, humanística/espiritual, redução do comportamento e biomédica (farmacológico, hormonal, antifúngico, homeopático, imunológico, vitamínico e nutricional e manipulação craniossacral). (WHITMAN, 2015, p. 172).

Além disso, também é importante ressaltar que atualmente crianças com autismo raramente são colocadas em instituições ou programas residenciais. A inserção dessa criança em espaços comuns de socialização e aprendizagem tem sido apontado por especialistas como de fundamental importância para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

2.2. Mobilizações e conquistas de direitos

Em 1948, houve a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, através desta, todas as pessoas teriam direitos iguais, sendo o primeiro alicerce dos direitos para as pessoas com autismo. Nesse sentido, é importante destacar o artigo 26, que diz o seguinte:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

As pessoas com autismo, assim como todas as outras, possuem o direito à educação. No entanto, observamos que o documento alega que a instrução superior e técnico-profissional serão acessíveis a todos por serem baseadas no mérito. Dessa forma, o aluno que não alcançar a vaga por mérito não terá acesso a essas escolarizações. E esse fato contradiz a acessibilidade a todos.

Outro documento que alicerçou os direitos das pessoas com deficiência foi a Declaração Universal dos Direitos da Criança e em especial, pelo princípio 5º, no qual diz que “À criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959).

Em 1960, o Brasil começou a tratar dos assuntos relacionados às pessoas com deficiência como um problema social, no que se refere aos deficientes mentais (em que o autismo estava abarcado); foi realizada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), feita pelo Ministério da Educação e Cultura, através do decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960. O objetivo dessa campanha era “por finalidade, promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”. (BRASIL, 1960, Art. 3).

Em 1961, Helen Allison participou do programa “Women’s Hour”, do canal BBC de Londres, no qual falou sobre seu filho com autismo. É importante salientar que na época esse transtorno ainda era bastante desconhecido e, com as falas de Helen, vários pais viram similaridades entre seus filhos e as descrições dadas no programa. Essa conscientização fez com que os pais se reunissem e em 1962 fundaram a primeira associação do mundo de pais de crianças com autismo, nomeada “National Autistic Society”.

Um dos principais objetivos dessa associação era abrir uma escola para crianças com autismo e isso foi realizado em 1965, foi a primeira escola do mundo especificamente para crianças com autismo. Além disso, novos alicerces a caminho dos direitos das pessoas com autismo ocorreram, sendo eles: A Declaração dos Direitos da Pessoa Mentalmente Retardadas

de 1971, mesmo ano em que foi imposto a Lei n. 5.692 no Brasil, esta fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e entre seus artigos constava:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, Art.9).

A LDB indicava um retrocesso, pois trouxe a previsão de que, apenas pelo fato da criança ser deficiente, e receberia um “tratamento especial”, mesmo que conseguisse acompanhar a matéria dada em sala de aula. Entretanto, em 1973, o Brasil criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), tendo o objetivo de desenvolver em todo território nacional a expansão e melhoria do atendimento às pessoas com deficiência.

Em 1975, mais um alicerce para os direitos das pessoas com deficiência foi construído, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e posteriormente, a Constituição de 1988. Nesta, afirma-se a declaração de igualdade de condições para o acesso a permanência na escola e garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em 1990, ainda abordavam muito pouco sobre a educação para pessoas com deficiência. Nesta, é importante destacar parte do Artigo 5, que diz

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1990, Art. 5).

Cabe destacar que esse documento já enfatizava a importância do aprendizado da linguagem, uma vez que esta é central ao desenvolvimento do processo educacional como um todo.

Em 1991, segundo o Portal da Câmara dos Deputados a palavra “autista” apareceu na legislação brasileira pela primeira vez através da Declaração de utilidade pública federal para

a Associação de Amigos do Autista (AMA). Essa associação teve início em 1983 quando pais de crianças com autismo decidiram se reunir para desenvolver algo que ajudasse seus filhos a alcançarem a independência e produtividade e assim foi fundada a AMA, sendo a primeira associação de autismo no país.

Quatro anos depois da Conferência mundial de Educação para todos, a fim de reafirmar o compromisso com a educação para todos, houve o reconhecimento da necessidade da educação para pessoas com deficiência dentro do sistema regular de ensino por meio da Declaração de Salamanca (1994). Esta propõe que a escola regular seja transformada em escola inclusiva e nesta todas as crianças com deficiência e sem devem frequentá-la e aprender juntas. E esclarece que apenas nos casos em que a escola regular seja incapaz de atender as necessidades educacionais ou sociais da criança com deficiência, prejudicando a própria criança ou outras, esta deve frequentar uma escola especial.

No entanto, houve pensamentos contrários a escola inclusiva, tal como proposta na Declaração de Salamanca. Peteers (1998 apud SERRA, 2004) publica um livro em 1998 no qual questiona se a escola inclusiva seria eficiente ou não para as pessoas com autismo, pois para esse autor uma classe especial preparada para receber os alunos com autismo poderia fazer com que as crianças se sentissem mais seguras; o que possibilitaria um aprendizado melhor tendo uma proposta educacional adaptada para sua deficiência.

Mesmo com algumas críticas, a proposta da Declaração de Salamanca continuou em vigor e, em 1999, o Brasil criou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), através do decreto 3.076. Neste documento estão descritas as responsabilidades do Conselho, dentre elas, o compromisso com os avanços para a educação inclusiva. Destaca-se o segundo item do artigo 2º: “acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, política urbana e outras relativas à pessoa portadora de deficiência”.

Ainda em 1999 foi realizada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a qual ocorreu em Guatemala. O Brasil foi de acordo com esse documento, aprovando-o pelo Congresso Nacional por meio do Decreto 3.956 de 8 de outubro de 2001, assegurando que:

(...) que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetida à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

Esse documento é importante por exigir uma reinterpretação da educação especial afim de eliminar barreiras na escolarização e por conceder o direito de opção ao atendimento educacional especializado, deixando de ser obrigatório.

Em 2005, foram implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e Distrito Federal e, com isso, foram criados centros de referência para o atendimento educacional especializado na área de altas habilidades/superdotação. Esses centros também forneciam informações para os familiares e formação continuada para professores a fim de garantir a educação inclusiva para os alunos da rede pública. (BRASIL. MEC/SEESP, 2007, p. 4).

Posteriormente, em 2008, o Ministério da Educação estabeleceu por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual garante:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL. MEC/SEESP, 2007, p. 8).

Essas garantias buscam alcançar a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação nas escolas de ensino regular. No entanto, vemos que essa garantia não tem sido cumprida de fato, pois há vários municípios que não possuem o AEE, assim como, na escola em que os alunos participantes desta pesquisa estão matriculados, não há esse atendimento. Neste caso, os alunos precisam ir ao município vizinho, porém muitas famílias têm dificuldades para se deslocarem.

Essa falta de acesso aos direitos previsto em lei ocorre também com a acessibilidade urbanística; muitos municípios possuem péssimas condições para o deslocamento de pessoas com deficiência. O sinal utilizado pelas escolas, por exemplo, quando a aula é finalizada, iniciada ou para o intervalo, tem som muito alto e é nítido que esse barulho incomoda os alunos com autismo que, muitas vezes, tapam os ouvidos tentando abafar esse som. Assim, vemos que há muito o que ser feito para que a garantia dessas condições seja cumprida de fato.

Em 2011, a Presidência da República estabeleceu medidas para o Atendimento Educacional Especializado por meio do Decreto 7.611 de 17 de novembro. Neste consta como será cumprido o dever do Estado para as pessoas que necessitam de educação especial:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011).

As pessoas com autismo estão incluídas na garantia desses direitos e isso foi um grande avanço, mas ainda havia necessidades a serem supridas desse público. Mais um passo na direção do suprimento dessas necessidades ocorreu em 2012, com a aprovação da Lei Berenice Piana (n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012). Essa lei recebeu o nome de uma mãe de uma criança com autismo que lutou bastante pelas conquistas dos direitos das pessoas com autismo. Por meio desse documento instituiu-se a Política Nacional de Proteção a pessoa autista com a seguinte definição:

[...] aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012).

Neste mesmo documento, no parágrafo único do Artigo 2º, consta que, nos casos em que a necessidade for comprovada, a criança terá direito acompanhamento especializado nas classes comuns de ensino regular. Trata-se de uma pessoa que ficará responsável por auxiliar a criança em seu processo de aprendizagem e na socialização. No artigo 7º desse Decreto também ficou estabelecido que o “gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (BRASIL. Lei n. 12.764, de

2012). Essas novas diretrizes foram bastante significativas para a inclusão das crianças com autismo no ambiente escolar.

A AMA, Lei Berenice Piana, e outras conquistas possibilitaram que os direitos das pessoas com deficiência foram aos poucos ganhando espaço. Inicialmente, esse público não possuía direitos como pessoas com deficiência, tendo os mesmos direitos que as pessoas sem deficiência; porém, conforme a sociedade foi se conscientizando sobre as necessidades destas pessoas, foram sendo incluídas novas cláusulas nos documentos até que foram feitos novos documentos que tratavam especificamente dos direitos das pessoas com deficiência. Tudo isso ocorreu com muita luta de pais, familiares, amigos das pessoas com deficiência e os próprios.

A organização da sociedade civil para criações de associações, as pressões dessas associações sobre os órgãos competentes para alcançar o reconhecimento, criar leis, conquistar auxílios para as instituições foi um esforço fundamental para todas as conquistas alcançadas até o momento. Evidentemente, não se alcançou a situação adequada de atendimento a esse público, daí que esses movimentos continuam buscando cada vez mais equidade. Mesmo com esses avanços, a sociedade ainda possuía um grande desconhecimento sobre o transtorno e sobre as suas causas, uma incompreensão como aponta Orrú:

[...] quando as pessoas são questionadas sobre o autismo, geralmente são levadas a dizer que se trata de crianças que se debatem contra a parede, tem movimentos esquisitos, ficam balançando o corpo, e chegam até dizer que são perigosos e precisam ser trancados em uma instituição para deficientes mentais. São falas que revelam desinformação a respeito dessa síndrome (ORRÚ, 2012, p. 37).

Em 2014, como continuidade das lutas, dessa vez buscando mais investimentos e qualidade na educação nacional, foi aprovada a Lei 13.005 de 25 de junho, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), válido até 2024. O PNE tem como objetivo:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

No ano seguinte, a Presidência da República sanciona a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (n. 13.146), assegurando a igualdade, o direito a vida, habilitação e reabilitação, saúde, educação, moradia, trabalho, assistência social, previdência social, cultura, esporte, turismo, lazer, transporte, mobilidade, acessibilidade, acesso a informação e a

[Digite texto]

comunicação, tecnologia assistiva, participação na vida pública e política, da ciência e tecnologia e acesso à justiça. Focando na educação, área deste trabalho, o documento apresentou garantias importantes para as pessoas com deficiência, como:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Também consta no artigo 28 as ações relacionadas ao direito à educação das pessoas com deficiência:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...]; V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; [...]; X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; [...]; XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; [...]; XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; [...] (BRASIL, 2015).

Assim, vemos que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência foi e continua sendo uma das mais importantes para garantia do direito à educação. Neste momento, precisamos continuar lutando para que tais leis continuem sendo cumpridas e que os órgãos responsáveis estejam cada vez mais atentos ao cumprimento dos seus deveres e dos deveres designados às devidas instituições.

Além desses direitos garantidos, os alunos com autismo frequentando as escolas juntamente com os alunos típicos, as metodologias utilizadas nas escolas ganharam grande

[Digite texto]

importância, sendo frequentemente debatidas. Isso ocorre pelo aumento da frequência desses alunos na escola regular:

O percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente em todas as etapas de ensino. Com exceção da EJA, todas as etapas da educação básica apresentam mais de 88,0% de alunos incluídos em classes comuns em 2018. A maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio, em que 98,9% dos alunos se encontram nessa posição. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2014 e 2018, foi observado na educação infantil, um aumento de 11,5% [...] verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum vem aumentando gradativamente ao longo dos anos. Em 2014, o percentual de alunos incluídos era de 87,1%; em 2018, esse percentual passou para 92,1%. Além disso, considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos que estão incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 37,1% em 2014 para 40,0% em 2018 (BRASIL, 2018).

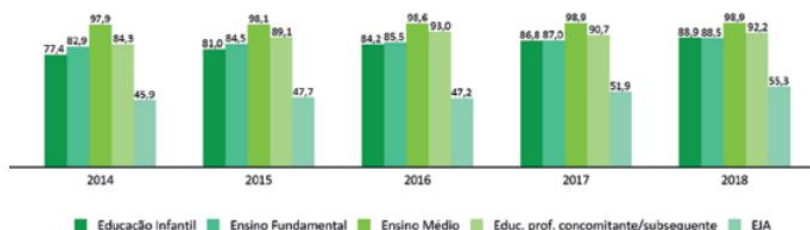


Figura 1: Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018.

Fonte: INEP, 2019, p.34.

Apesar da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ser uma das leis mais importantes para este público, há controvérsias sobre algumas conquistas, como aponta Mantoan ao afirmar que:

Discordo da existência de professores itinerantes², pois eles atuam sobre os sintomas, oferecem soluções particularizadas, locais, mas não vão fundo nos problemas e em suas causas. Trata-se de mais um serviço da educação especial que neutraliza os desafios da inclusão. Na maioria das vezes, esse serviço impede que o professor se defronte diretamente com a responsabilidade de ensinar todos os seus alunos, pois existe um especialista para atender aos casos mais difíceis, que são justamente aqueles que provocam o professor, para que mude a maneira de proceder com a turma toda. O professor itinerante/especialista tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha, regularmente, para resolver seus problemas. Esse serviço reforça a ideia de que os problemas de aprendizagem são

² Professores itinerantes: são responsáveis por auxiliar o professor regente a incluir o aluno com necessidades educacionais especiais na atividade elaborada pelo regente, fazendo orientações sobre materiais ou estratégias facilitadoras. Também fornece orientações sobre a necessidade de adaptação do mobiliário, do espaço físico e problemas ocasionados pela inclusão. (PELOSI, 2000).

sempre do aluno e de que só o especialista consegue removê-los com adequação e eficiência. (MANTOAN, 2003, p. 46).

No entanto, sabemos que os cursos de licenciatura possuem poucas disciplinas ligadas à educação especial e que o professor se forma sem os conhecimentos necessários para ensinar os alunos com deficiência presentes na escola. Em vista disso, a autora defende que “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. (MANTOAN, 2003, p. 25).

Como já citado na introdução deste trabalho, ao realizar um levantamento das grades curriculares dos cursos de licenciatura em Letras ofertados na forma de ensino a distância e gratuitos, os resultados foram que havia cursos sem disciplinas de educação especial e/ou inclusiva; e os cursos que tinham essas disciplinas, muitas vezes, não eram obrigatórias e a carga horária era menor que as demais disciplinas, não sendo suficiente para tratar sobre o assunto. Como professora de português formada há quatro anos e graduanda do curso de pedagogia, também tenho vivenciado essa escassez em ambos os cursos, o que tem deixado uma lacuna em minha formação e dos demais professores.

Apoiando essa necessidade de mudança na formação docente, Mendes (2008), ao ser questionada sobre as perspectivas para a educação inclusiva em uma entrevista, declara que:

Sinto que as universidades brasileiras ainda não têm se movimentado suficientemente para dar respostas à enorme demanda por formação que existe nesta área. Diante deste contexto, considero que teremos experiências pontuais muito boas porque contamos com a força dos atores sociais locais que poderão fazer a diferença. Mas, na dimensão macro, dificilmente avançaremos se todo o resultado depender exclusivamente da boa vontade de professores mal pagos, que trabalham em péssimas condições de trabalho, sem formação e suporte necessário para responder à necessidade de classes heterogêneas. (MENDES, 2008, p. 92).

As péssimas condições de trabalho dos professores destacadas por Mendes (2008) também é uma grande dificuldade³ para a inclusão. A autora ainda evidencia que:

³ Como filha de professores da rede pública, relato que: Sempre vi meus pais trabalharem exaustivamente para suprirem as necessidades da família. Minha mãe trabalhava dois períodos: um como professora e outro em uma empresa até alcançar a aposentadoria. Meu pai tem acúmulo de cargo há mais de vinte anos, trabalhando na rede pública municipal e na rede pública estadual. A carga horária exaustiva de aulas o consome, pois ele se doa aos alunos o dia todo e assim segue trabalhando manhã, tarde e noite. Além desse trabalho presencial, há também o trabalho que o professor realiza fora das aulas: corrigir e elaborar provas e trabalhos, preencher cadernetas e fazer as partes burocráticas exigidas atualmente pela escola como elaborar relatórios e responder questionários sobre o ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). E há alguns anos ele adicionou essa nova tarefa em sua rotina: elaborar atividades para os alunos com deficiência presentes nas suas salas de aulas.

por melhor que fosse um professor do ensino comum, sempre haveria um limite sobre o que ele poderia fazer para atender as necessidades tão diversificadas de seus alunos. Pareceu-nos impossível que o professor do ensino comum desenvolvesse competências suficientes para fazer arranjos, acomodações curriculares de diferentes tipos e níveis para atender as necessidades educacionais especiais de qualquer aluno. Daí a necessidade de manter o suporte dos profissionais da Educação Especial nas propostas políticas de inclusão escolar. (MENDES, 2008, p. 93).

Em vista disso, outro fator importante a ser analisado é a capacitação dos profissionais que auxiliam os alunos com autismo durante as aulas. Gomes e Mendes (2010) apontam que a presença desses auxiliares é benéfica ao contribuir para o aumento da frequência dos alunos nas aulas. No entanto, muitos são estagiários e não possuem formação específica para isso. E assim, muitas vezes, o auxiliar desempenha a função de cuidador, o que é um empecilho para que o aluno com autismo participe ativamente da vida escolar.

Buscando essa participação ativa do aluno com autismo na vida escolar, essas mesmas autoras sugerem a importância de diferentes tipos de pesquisa focando no próprio aluno com autismo e não apenas no professor desse aluno (GOMES; MENDES, 2010). Diante disso, buscando colaborar com esses estudos, esta pesquisa focará nas características da escrita do aluno com autismo. A meta é apresentar os processos/percursos relacionadas à aprendizagem da linguagem escrita pela criança com autismo.

2.3. Características social, cognitiva e sensório-motor do autismo

Indivíduos com autismo possuem distintas características; ou seja, apesar de compartilharem características diagnósticas centrais há diferenças individuais. Diante disso com o objetivo de facilitar a prática diagnóstica foram estabelecidos documentos norteadores, sendo eles: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), produzido pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), e a Classificação Internacional de Doenças (CID), proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

A CID-11 publicada no início desse ano reuniu as patologias a seguir chamando-as de Transtorno do Espectro do Autista: autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Rett, outro transtorno desintegrativo da infância, transtorno de hiperatividade associado a retardo mental e movimentos estereotipados, síndrome de Asperger, outros transtornos invasivos do desenvolvimento e transtorno invasivo do desenvolvimento, não especificado. Isso aproximou o documento da CID à DSM-5 que também havia feito essa modificação, sendo importante salientar que esses documentos se complementam.

Dessa forma, iniciaremos destacando o conceito de Transtornos do Neurodesenvolvimento, no qual o TEA está englobado. No DSM-5 consta que:

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento. (DSM-5, 2013, p. 108).

Em vista disso, o autismo sendo classificado como um transtorno do Neurodesenvolvimento que também ocorre no início do período do desenvolvimento, conforme os critérios diagnósticos do DSM-5, as primeiras manifestações do TEA devem aparecer antes dos 36 meses de idade. Dessa forma, é importante salientar as características do TEA definidas neste manual:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo. (DSM-5, 2013, p. 109).

Tendo em vista essas características é fundamental esclarecer que como o próprio nome sugere, “transtorno” refere-se a um conjunto de comportamentos que afeta cada indivíduo de modo e grau diferente, sendo classificado como: leve (nível 1), moderado (nível 2) ou severo (nível 3):

a) Nível I - na ausência de apoio, há prejuízo social notável, dificuldades para iniciar interações, por vezes parecem apresentar um interesse reduzido por estas, há tentativas mal sucedidas no contato social, além da dificuldade de organização, planejamento e certa inflexibilidade de comportamentos; b) Nível II - exige apoio substancial havendo prejuízos sociais aparentes, limitações para iniciar e manter interações, inflexibilidade de comportamento e dificuldade para lidar com mudanças; c) Nível III - exige muito apoio substancial, havendo déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças. (APA, 2014 apud FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020, p. 3).

Exposto os graus do autismo, é necessário esclarecer a relação entre linguagem, cognição e capacidades sensório-motor. Iniciando por explicitar que a:

Deficiência na linguagem é uma característica diagnóstica central do autismo. Estimativas sugerem que aproximadamente 50% das crianças com autismo não adquirem a linguagem como um modo principal de comunicação. [...] Embora crianças autistas variem consideravelmente no desenvolvimento da linguagem, todas têm dificuldades de comunicação. (PRIZANT, 1996 apud WHITMAN, 2015, p. 90).

Andrade (2017) aponta que essas dificuldades de comunicação ocorrem pelo fato de que no TEA há alterações na habilidade de atenção compartilhada, tendo assim vários outros aspectos linguísticos também prejudicados.

Rijo (2015, p. 12) afirma que “no autismo a compreensão (linguagem receptiva) está mais afetada que a expressão (linguagem expressiva)”, Charman (2003) e Hudry (2010) chegaram a essa mesma conclusão em seus estudos. No entanto, Weismer (2010) e Kover (2013) constataram o oposto, apontando para as habilidades expressivas como as mais prejudicadas.

Diante desse desencontro de informações, Costa (2021) expõe que as diferenças desses resultados podem ter ocorrido por questões metodológicas da pesquisa e pelos níveis de severidade do TEA, sendo necessário mais estudos para alcançar resultados mais sólidos. Para isso, realizou um estudo sobre “Habilidades receptivas e expressivas da linguagem em pré-escolares com diagnóstico de transtorno do espectro autista” para constatar as diferenças de acordo com a idade: “as crianças do grupo de 3 anos apresentaram desempenho inferior no nível receptivo, o grupo de 4 anos no nível expressivo e habilidade comunicativa e o grupo de 5 anos, por sua vez, no nível receptivo e na habilidade comunicativa.” (COSTA, 2021, p. 53).

Nesse estudo, também concluiu que o grupo amostral (crianças com autismo) apresentou desempenho inferior nas habilidades avaliadas (receptivas e expressivas) quando comparado ao grupo comparativo (crianças sem autismo), que apresentou melhor desempenho.

Dessa forma, o principal problema das crianças com autismo em relação à comunicação está mais relacionado ao fato de que o autismo muda a constituição da intenção de responder e não de ausência de linguagem verbal. Independente do nível de desenvolvimento da pessoa com autismo, mesmo desempenhando bem o uso da linguagem verbal, ela pode não compreender claramente o mecanismo de causa e efeito envolvido na comunicação, ou seja, entender que quando alguém faz uma pergunta, a pessoa espera por uma resposta. (MELLO, 2007).

Analisando isso pela perspectiva de Bakhtin (1981), temos que:

Compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. (BAKHTIN, 1981, p. 22).

Isto posto, vemos que para este autor a compreensão é materializada em forma de uma “resposta”, tendo em vista que a pessoa com autismo tem a constituição da intencionalidade prejudicada por causa do TEA, que implica não compreender a necessidade desse ato, ela não materializa a resposta. Daí surge o pressuposto com relação à pessoa com autismo, a de que não respondeu porque não houve compreensão, pois a ausência de signo (resposta) é a não compreensão.

E dessa forma, é válida a reflexão sobre “o que seria compreender” diante da ausência de uma reação (resposta), como poderia ser o caso do comportamento de uma pessoa com autismo, ou seja, pode ocorrer que ela compreende o que foi dito a ela, mas, ao não compreender a necessidade de uma resposta, não a faz e isso não significaria necessariamente que não entendeu o que foi dito. Sendo assim, é necessário o questionamento se teria outra forma de demonstrar a compreensão do signo recebido.

Outros aspectos linguísticos também prejudicados são apontados por Mousinho, Schmid, Pereira, Lyra, Mendes e Nóbrega (2008) que descrevem alterações semântico-pragmáticas que podem ser características do Espectro do autismo:

- Leva o adulto como instrumento para conseguir o que deseja, no lugar de se manifestar verbalmente ou por gestos ou expressões faciais;
- Pouca intenção de iniciar ou manter um diálogo;
- Mesmo que se expresse bem, a troca de ideias é restrita (não há reciprocidade na comunicação);
- Mais facilidade para listar palavras ou situações do que para contar histórias;
- Dificuldade com a linguagem figurada, incluindo a compreensão de metáforas e/ou piadas;
- Ingenuidade em situações sociais, com dificuldade em se colocar no ponto de vista dos outros;
- Tendência a superfocar em objetos ou assuntos em particular, em detrimento de uma visão mais global sobre a situação ou assunto. (MOUSINHO; SCHMID; PEREIRA; LYRA; MENDES; NÓBREGA, 2008, p. 303).

Esses autores esclarecem ainda que essas alterações “estão associadas à rigidez dos pensamentos e pouca flexibilidade no raciocínio, à dificuldade em atribuir sentido além do literal, associar palavras ao seu significado e compreender a linguagem falada”

(MOUSINHO; SCHMID; PEREIRA; LYRA; MENDES; NÓBREGA, 2008, p. 304) e isso pode interferir na leitura e escrita.

Outro déficit relacionado à linguagem é o fato da linguagem expressiva ser, na maioria das vezes, estereotipada, usando as mesmas frases gramaticais ou usando a ecolalia (repetição em eco da fala).

A pragmática refere-se ao uso da linguagem como ferramenta de comunicação, englobando a função linguística (capacidade de adequar o discurso, fazendo-o coerente e sem ambiguidade) e não linguística (contato visual, linguagem corporal e expressões faciais). Essa é uma das funções mais afetadas no autismo (RIJO, 2015). Recentemente, um estudo sobre “Alterações na pragmática de crianças falantes de português brasileiro com diagnóstico de transtorno do espectro autista” verificou alterações nas habilidades pragmáticas nas seguintes áreas e funções:

nos discursos literais, sendo assim, repetições do discurso; no menor número de atos comunicativos; no uso de meios comunicativos verbais e gestuais em menor grau comparado ao grupo controle; nas funções comunicativas mais e menos interativas, que são diminuídas; na menor quantidade de atos comunicativos das mães de crianças com TEA; na maior dificuldade na cognição social, associado aos comprometimentos linguísticos primários; menor desempenho no teste de ambiguidade; resultados baixos nas subescalas pragmáticas e interesse; baixo percentual de atos interpessoais. (BOTURA et al; 2021, p. 635).

A prosódia refere-se às características do discurso (som, entonação e frequência) possibilitando funções comunicativas nos níveis gramaticais, pragmático e afetivo. Muitos estudos confirmam que a prosódia é afetada no autismo e que as crianças no espectro usam um tom monofásico. (NAKAI, et al, 2014 apud RIJO, 2015, p. 13). Ou seja, utilizam um único tom de voz para se expressarem, não transparecendo suas emoções por meio da entonação da fala. É importante evidenciar que o tom monofásico não atesta a tese de que autismo não tem emoção.

A sintaxe é a associação das palavras e “os estudos neste campo são conflituosos; alguns defendem um déficit claro nas crianças com autismo, enquanto outros não encontram diferenças em relação às crianças com desenvolvimento normal.” (RIJO, 2015, p.14). Os estudos que encontraram défices neste campo apontaram: “sequência incomuns de palavras, regras de gramática menos sofisticadas, dificuldades no uso do pretérito, inversões de pronomes (p. ex., “eu” usado em lugar de “você”), utilização de sentenças na voz passiva e problemas na produção e compreensão de perguntas.” (WITHMAN, 2015, p. 91).

Na semântica (estudo do significado) observa-se uma dificuldade em usar a linguagem não literal (metáforas, ironia e humor). Mello (2007) afirma que, diferentemente da aprendizagem das crianças típicas que associam o uso das palavras com a compreensão do seu significado, a criança com autismo demonstra uma grande desvinculação. Sendo assim, “o desenvolvimento da linguagem em crianças com autismo ocorre de maneira atípica. A ecolalia, a inversão pronominal e a inflexibilidade interacional são características deste processo de desenvolvimento gestáltico de aquisição da linguagem.” (SAAD; GOLDFELD, 2009, p. 4).

Benini e Castanha (2016) descrevem outras inabilidades: falta de espontaneidade ao falar, tendência a monólogo, utilização do pronome pessoal de terceira pessoa, frases gramaticalmente incorretas e criação de neologismos. Lago (2007) também aponta a dificuldade de entender uma metáfora e interpretar um texto.

Atualmente, Bloom e Tinker (2001) apresentaram uma nova teoria sobre a aquisição da linguagem, nesta a criança não é vista como passiva e sim como ativa no desenvolvimento da linguagem, sendo assim:

Sob essa perspectiva, a linguagem é adquirida ou emerge em conjunção com o desenvolvimento social, cognitivo e emocional da criança durante os três primeiros anos de vida. Dentro desse contexto ligado ao desenvolvimento, ela adquire conhecimento e desenvolve percepções que influenciam sua representação do mundo, incluindo suas crenças, desejos e sentimentos sobre o seu universo. A ênfase neste modelo está menos no cérebro e/ou ambiente, para explicar a aquisição da linguagem, e mais na cognição e ações da criança (BLOOM; TINKER, 2001 apud WHITMAN, 2015, p. 115).

Tendo em vista esses conhecimentos sobre a linguagem da pessoa com autismo, faz-se necessário destacar a cognição por ser um fator preditivo da linguagem. Assim, as dificuldades em:

memória complexa, capacidades metacognitivas, conhecimento de outras pessoas, reconhecimento de emoções, conhecimento de si mesmo, habilidades de resolução de problemas e pensamento abstrato. Estes déficits por sua vez, muitas vezes tem sido utilizados para explicar suas dificuldades de interação social e de linguagem. Muitas das deficiências sociais e de linguagem associadas com o autismo têm componentes cognitivos, incluindo àqueles relacionados à comunicação pragmática, com o fazer perguntas, a atenção conjunta, a imitação e jogos de “faz de conta” (WHITMAN, 2015, p. 69).

As dificuldades de atenção também é algo que interfere no aprendizado da linguagem e “é bastante comum que pessoas com autismo tenham dificuldades de atenção, estima-se que 64% dos autistas apresentem este déficit”. (WHITMAN, 2015, p. 69). Outra condição é o fato

[Digite texto]

de que “pessoas com autismo tendem a entender o mundo em termos mais concretos”, conforme Waterhouse (2000 apud WHITMAN, 2015, p. 73). E isso também interfere na compreensão da linguagem:

Elas têm dificuldade para compreender ideias abstratas, reagem, em vez disso, de modo literal às palavras de outros, o que torna difícil entenderem o humor, comportamentos enganadores, expressões metafóricas e figuras de linguagem. O estilo autista de pensamento pode ser uma função do modo como a linguagem é aprendida, e da tendência para ligar palavras a imagens visuais específicas. (WHITMAN, 2015, p. 73).

Juntamente a essas características, a metacognição e os processos executivos também são deficientes em pessoas com autismo, isso se dá pela dificuldade que sentem em deslocar o que aprenderam para uma nova situação, e assim, ao serem colocadas diante de novas situações de aprendizagem, elas podem: “Parecer confusas, indefesas e distraídas; agir de forma impulsiva e aparentemente sem sentido; perseverar, utilizando repetidamente estratégias ineficazes”. (ADRIEN, et al, 1995 apud WHITMAN, 2015, p. 74). E dessa forma esses comportamentos podem interferir no processo de aquisição da linguagem.

E a disfunção no sistema sensorial também afeta no desenvolvimento da criança com autismo acarretando “problemas emocionais e atrasos no domínio motor, da linguagem, cognitivo e social”. (WHITMAN, 2015, p. 116).

Dessa forma, Prizant (1996 apud WHITMAN, 2015, p. 92) propõe que as dificuldades motoras gerais (dificuldades motoras da fala e problemas de planejamento motor) também interferem no processo de aquisição da linguagem. E consequentemente também no processo de leitura e escrita. Dias (2009 apud SAVALL; DIAS, 2018), aponta as dificuldades relacionadas às competências metalinguísticas (consciência fonológica, leitura e escrita):

- a) Alteração no processamento fonológico, manifestando-se em diversas competências linguísticas, sendo que uma delas é a dificuldade de consciência fonológica. As alterações vão variar dependendo do comprometimento da linguagem, mas nos quadros de TEA nível 1, o maior déficit apresenta-se nas provas fonêmicas (sendo que as tarefas de segmentação fonêmica, síntese fonêmica e as tarefas de transposição fonêmica são as que se apresentam com defasagem);
- b) Alteração nos processos de leitura, podendo ocorrer diferentes graus de alterações, desde a não decodificação (processo de reconhecimento da palavra escrita) da leitura até déficit leves, como leitura lenta. Nos quadros de TEA nível 1, segundo Dias (2009), podem ocorrer adequação dos processos de reconhecimento visual e decodificação grafofonêmica, ou seja, são capazes de converter as letras em seus respectivos sons, formando as palavras, mas mostram prejuízos dos processos quanto à entonação da leitura, respeito às regras de pontuação e na compreensão do que é lido. Quanto à compreensão, podem ocorrer desde a não compreensão total do assunto ou podem realizar uma leitura literal, sem interpretar abstrações, metáforas ou moral da história;

c) Alteração nos processos de escrita, que também podem apresentar diferentes graus de alterações, desde a não apropriação da relação fonema/grafema (processo de reconhecimento dos grafemas) até déficit mais leves, como dificuldades em erros de pontuação. Nos indivíduos com TEA nível 1, muitas vezes pode ocorrer à codificação da escrita, isto é, converter os sons da fala em seus grafemas correspondentes, mas frequentemente apresentam dificuldades em estruturar uma redação, seguindo uma sequência lógica e estrutural e, quando o fazem, é de forma simples e com muita dificuldade de seguir regras de pontuação, estando abaixo do nível acadêmico em que se encontram. (SCHWARTZMANN et al., 2011 apud SAVALL; DIAS, 2018, p. 40).

O retardo mental presente em crianças com nível 3 de autismo também é um empecilho para o aprendizado da linguagem oral e escrita: “Elas, geralmente, exibem uma variedade de limitações nas habilidades ou comportamentos, com maior frequência na comunicação, na interação social, no lazer, e nas áreas acadêmicas e profissionais.” (WHITMAN, 2015, p. 77). Estas crianças, quando não desenvolvem a linguagem oral ainda podem utilizar formas alternativas de se comunicarem. É válido destacar que esse trabalho focará em crianças com autismo leve que já fazem uso da linguagem escrita, uma vez que esse será o objeto de estudo desse trabalho.

Os efeitos da epilepsia sobre a linguagem tem sido discutido em diversos estudos, sendo descrito que a afasia epiléptica adquirida (síndrome de Landau-Kleffner) é caracterizada pela deteriorização da linguagem na infância (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004) e a epilepsia está presente em aproximadamente 30% das crianças com autismo (PEREIRA, Alessandra; PEGORARO, Luiz Fernando Longuim; CENDES, Fernando, 2012), sendo portanto outra dificuldade no processo de aquisição da linguagem da criança que tenha autismo e também tenha epilepsia.

Atualmente, há terapias para tratar o déficit da linguagem e as mais eficazes são as terapias baseadas no modelo comportamental, estas surgiram com a ABA (Análise Comportamental Aplicada) tratando-se de “uma das estratégias usadas para implementar a linguagem nas crianças com autismo” por meio de “estimulação da linguagem das crianças através de materiais escolhidos pelos clínicos adequados à faixa etária da criança”, nesta “os objetivos de tratamento são traçados de acordo com os défices da criança ou com o excesso de comportamentos indesejados”. (RIJO, 2015, p. 21).

Outro modelo de terapia são os modelos baseados no desenvolvimento, estes “focam na aprendizagem de acordo com o desenvolvimento” sendo portanto parecido com o desenvolvimento das crianças sem autismo. (RIJO, 2015, p. 22).

2.4 A escolarização da pessoa com autismo

[Digite texto]

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (SANTOS, 2008, p.9).

Santos (2008) afirma a importância da escola na investigação diagnóstica, uma vez que este é o primeiro lugar de interação social da criança distante de sua família. Neste local há muitas regras sociais e a dificuldade para se adaptar a estas pode ser um sinal de autismo.

Além desta, há diversas outras dificuldades que o aluno com autismo se depara ao ingressar na escola regular, por isso há a defesa de que é necessário que a escola auxilie nesse processo de adaptação do aluno; uma maneira de fazer isso e instigar a aprendizagem é adaptar o currículo. Ruiz e Pereira (2002 apud VALLE e MAIA, 2010, p. 23) definem a adaptação curricular como “conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender as diferenças individuais dos alunos”. Dessa forma, pressupõem:

que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (BRASIL, 2003).

Beyer (2006, p. 76 apud VALLE e MAIA, 2010) aponta o desafio da flexibilização curricular:

é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoradas dos indesejados estigmas. (BAYER, 2006, p. 76 apud VALLE e MAIA, 2010).

Valle e Maia (2010) afirmam que isso é possível através da disponibilidade do profissional da sala de recurso na escola, que contribui para que sejam planejadas as ações pedagógicas e o conteúdo que o aluno deve aprender. Sendo “necessário observar a real necessidade do aprendente autista e como esse currículo vai ajudá-lo no seu desenvolvimento [Digite texto]

cognitivo”. (CHAVES; ABREU, 2014, p. 6 apud BATTISTI; HECK, 2015). É importante ressaltar que há evidências científicas de sucesso em adaptações curriculares junto ao aluno com TEA em países desenvolvidos (SCOTT et al, 2017 apud FARIA et al, 2018).

No entanto, no cenário nacional brasileiro ainda são mencionados insucessos nas ações de inclusão junto a alunos com TEA (LIMA, LAPLANE, 2016; CAMARGO, BOSA, 2012; GOMES, MENDES, 2010), tais como os apontamentos da literatura nacional em que a grande maioria dos docentes não se sente preparada para as demandas exigidas pela inclusão escolar (BOSA, 2006 apud CAMARGO, SÍGLIA PIMENTEL HÖHER et al, 2020), dessa forma, a:

urgência de formação continuada focada em necessidades específicas dos professores, em relação ao trabalho pedagógico diário com alunos com autismo, é evidenciada pelo contingente de professores em exercício da profissão cuja formação ocorreu antes de 2008, quando a implementação e discussão de práticas inclusivas ganha força nas escolas e nos cursos de formação de professores a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Antes disso, tais questões não eram sequer consideradas e mencionadas na formação do professor do ensino comum, uma vez que a educação da pessoa com deficiência restringia-se ao campo da Educação Especial. (CAMARGO, SÍGLIA PIMENTEL HÖHER et al, 2020, p. 18).

Capellini et al. (2016), na pesquisa “Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista”, afirmar que, ao acompanhar as aulas de uma professora para realização da coleta de dados, esta afirmou em entrevista não saber lidar com os alunos com autismo devido a sua formação. E assim o pesquisador presenciou uma cena que, enquanto a professora havia dado aos alunos uma atividade de escrita, entregou ao aluno com autismo uma cópia de um livro de gravuras, objetivando mantê-lo entretido. Através dessa passagem, podemos ver claramente o quanto a desatualização e ainda atual tipo de formação não contribuem para o aprendizado deste aluno.

Martins (2007) ao discutir em sua pesquisa “As concepções dos professores regentes de classes inclusivas com alunos autistas e a influência destas concepções em suas práticas pedagógicas” (MARTINS, 2007, p. 90 apud BARBERINI, 2016, p. 47), constatou ainda que, quando os professores possuem formação acadêmica adequada, suas práticas para a inclusão escolar de pessoas com autismo são limitadas e restritivas. Isso demonstra que “a baixa expectativa acadêmica associada à ideia de escola como espaço para socialização do educando parecem limitar o acesso dessa população ao currículo regular”. Por isso, os ajustes ao currículo e as adaptações curriculares adequadas são escassas.

A situação descrita até aqui favorece o aumento de ocorrências como as práticas pedagógicas das professoras para os alunos com TEA constatadas no estudo de Cruz (2009),

em que, na rede pública de ensino de São Paulo, os professores anunciam que as atividades elaboradas pelas professoras do AEE, tais como adaptação para serem usadas na sala de aula comum, resumiam-se a cópias de materiais, tarefas infantilizadas e repetitivas.

Assim sendo, Menezes (2012) sinaliza que:

Uma inclusão realizada sem as devidas ponderações a respeito de todo o contexto em questão, pode se tornar a mais perversa das exclusões. Aquela que acontece dentro do ambiente escolar, em que o aluno é mantido na escola e ainda assim não consegue evoluir em seu processo. Em síntese, mediante minha experiência e análise do conteúdo teórico, pode-se dizer que para que o processo de inclusão escolar de alunos com autismo seja bem sucedido é preciso atender a três condições básicas. São elas: 1) Conhecer e estudar as características comuns às pessoas com autismo; 2) Definir a forma de atendimento educacional a ser ofertado, concomitantemente com a turma comum e 3) Desenvolver estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula, respondendo às necessidades educacionais especiais de alunos com autismo, as quais devem ser avaliadas sistematicamente (MENEZES, 2012, p.53).

Dessa forma, entendemos:

a escolarização oferecida para pessoas com necessidades educacionais especiais como uma educação “sociocultural”, na qual o aluno tenha acesso à classe comum de ensino regular, participe, aprenda e desenvolva-se com base na interação e nos conhecimentos ali construídos de forma dialógica com seus pares e, quando necessário, com o suporte especializado do ensino especial. (PLETSCH, 2010, p.95-96 apud MENEZES, 2012).

Serra (2008) realizou um estudo sobre os efeitos da inclusão em escola comum nos comportamentos de um menino de sete anos com autismo e concluiu que a inclusão trouxe benefícios para ele, como: melhora da concentração nas atividades propostas, bom estabelecimento de relacionamentos com os colegas e melhora no atendimento a ordens. Além de colaborar com a capacidade destas crianças de extrair do meio linguístico pistas e internalizar, para utilizá-las em um dado contexto em sua vida. (PIMENTEL; FERNANDES, 2014).

Reafirmando a proposição de Ferreira (2011, p. 22) “[...] quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão, mais extensas e positivas serão as mudanças no desenvolvimento de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na sua inserção social”. Esse mesmo autor também ressalta a importância da inclusão para os demais alunos, esclarecendo que “a inclusão de todos os alunos ensina a cada um e aos seus companheiros que todas as pessoas são membros igualmente valiosos da sociedade e vale a pena incluir todos.” (FERREIRA, 2011, p. 22).

Dessa forma, segundo Martins (2009), é necessário ultrapassar o questionamento sobre como a pessoa com autismo se relaciona com o outro, chegando ao: “Como o outro se relaciona com o autista?”, a fim de buscar inovações nas práticas sociais voltadas ao tratamento e à educação dessas crianças.

Chamberlain (2002 apud CAMARGO; BOSA, 2009, p. 70) constatou em seu estudo que “um processo de inclusão malsucedido pode aumentar os riscos de isolamento, rejeição dos pares e baixa qualidade de amizades”. Assim como Glat e Pletsch (2011, p. 31 apud MENEZES, 2012) apontam:

Pesquisas recentes vêm mostrando que os alunos especiais incluídos em turmas comuns continuam sendo considerados responsabilidade quase exclusiva da equipe de educação especial (...) Ou seja, o aluno está incluído fisicamente na turma comum e pode até ter uma boa integração social com os colegas, mas fica excluído do processo ensino-aprendizagem. Nessa lógica, tem acesso ao sistema escolar, mas é excluído da construção do conhecimento, o que significa que estão sendo produzidas novas formas de exclusão no interior da própria escola. (GLAT e PLETSCHE, 2011, p. 31 apud MENEZES, 2012).

Nessa mesma perspectiva, Serra (2008 apud CAMARGO; BOSA, 2009) apresenta a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar com a finalidade de alcançar uma forma de escolarização efetiva e impulsionar as discussões sobre a melhor forma de educá-los. Começando pelas dificuldades do aluno com autismo na adaptação ao ambiente escolar mediante o que ela representa em termos de quebra de rotina.

Gikovate (2009, p. 15 apud BATTISTI; HECK, 2015) esclarece que a quebra de rotina faz com que a criança com autismo tenha um comportamento agitado e de recusa a ir em frente enquanto não se retorna ao habitual. Sendo a rotina fundamental para que essa criança consiga se organizar no espaço e tempo favorecendo seu aprendizado. Diante disso, é necessário que a escola tenha conhecimento dessa dificuldade e tome medidas para evitá-la, sendo necessário que o professor mantenha uma rotina em suas aulas e exponha o que será realizado diariamente.

Cunha (2012 apud BARBERINI, 2016) evidencia a importância da ação do professor de explicar quantas vezes forem necessárias para que o aluno compreenda a atividade proposta e também estimular a concentração durante as tarefas, já que o impedimento do aprendizado do aluno com autismo é o déficit de atenção à fala do outro, em razão das dificuldades de comunicação e não a existência de algum problema cognitivo.

Williams e Wright (2008, p. 47 apud BRANDE; ZANFELICE, 2012) esclarecem que “o autista tem dificuldade para transferir aptidões ou expectativas que aprenderam em

determinada situação para outra”, em vista disso Brande e Zanfelize (2012) refletem sobre “a possibilidade de construir formas de os alunos estabelecerem inter-relações entre os conteúdos estudados, oferecendo condições de se tornarem produtores de conhecimento”. Isso contribuiria para manter o interesse do aluno pelos conteúdos escolares, incentivando-o a perdurar nos estudos.

Perez (2007 apud BRAND; ZANFELICE, 2012) evidencia a importância da presença da família no processo educativo, apoiando constantemente nos estudos/atendimentos ajudando na execução das tarefas e trabalhos. Isso tem um impacto positivo no desenvolvimento da criança.

Entretanto, a baixa expectativa dos pais pode contribuir para o fracasso educacional do filho ao reproduzir o estigma da incapacidade que pode refletir na escola, nas atitudes dos professores e no próprio aluno que passa a se enxergar como incapaz. E a alta expectativa também pode ser contraproducente, pois ao ir além da capacidade dos filhos há chances de provocar frustração e conflitos (exigindo em demasia do aluno, da escola e dos professores). (CAMARGO, 2000, apud SILVEIRA, 2010).

Durante o levantamento bibliográfico sobre a escolarização das crianças com autismo foram encontrados materiais com informações imprecisas direcionadas aos professores, como o documento “Saberes e práticas da inclusão - Autismo”, disponibilizado pelo Ministério da Educação. No capítulo sobre “O desafio da construção do conhecimento”, consta que “Um dos recursos mais bem sucedidos é ignorar o comportamento inadequado, não interrompendo as atividades, mas talvez tornando-as mais curtas e elogiando a criança sempre que ela tiver um comportamento adequado.” (BRASIL, 2004, p. 21).

Primeiramente, observamos o uso da palavra “talvez” que indica uma possibilidade juntamente com uma ideia de dúvida, é evidente que tornar a atividade mais curta contribui para o aprendizado de qualquer criança, estando ela no espectro ou não, pois se a atividade for bastante extensa, se torna cansativa para o aluno e a criança pode não se manter concentrada durante toda a atividade. E caso o intuito do documento seja de se referir a um exercício mais curto que os habituais, utilizados pelas crianças fora do espectro, isso precisa ser esclarecido: “Quanto mais curto?”; “Qual seria o tempo limite para uma tarefa ser considerada curta?” e outras informações pertinentes.

Em se tratando de um documento oficial direcionado a professores, é importante haver comprovações de medidas eficazes, não sugestões que ainda geram dúvidas, pois muitas

vezes o professor não está preparado para receber o aluno com autismo e irá se guiar através dos documentos encontrados de fontes confiáveis, como esta.

Além desses fatores, também é importante questionar se o recurso citado (ignorar o comportamento inadequado) realmente pode ser bem sucedido. No decorrer deste capítulo descrevemos algumas dificuldades que os alunos com autismo encontram ao ingressarem na escola, citando a importância da rotina para este aluno. Dessa forma, caso o mau comportamento se dê pela quebra da rotina, já foi exposto que deve tentar mantê-la sempre que possível e em casos de mudança, avisar o aluno sobre isso.

Outra ocorrência que nos chama atenção no material oficial citado é o uso do termo “crianças normais” para se referir às crianças que não tem autismo, fazendo entender que as crianças que têm autismo são “anormais”; como se trata de um documento oficial, isso prolifera e/ou alimenta discursos preconceituosos.

No entanto, é importante observar que esse documento é antigo, datando de 2004, portanto é possível que esteja desatualizado e que quando foi feito as informações sobre o autismo eram outras. À vista disso, é necessário que esse arquivo seja atualizado ou retirado da página de navegação e divulgado um novo arquivo, pois os professores, ao buscarem por informações e ao se depararem com um aluno com autismo, podem não se atentar para as datas do documento ou acreditarem que estas ainda sejam as informações tidas até hoje. E essa desinformação também dificulta a escolarização do aluno com autismo.

CAPÍTULO 3. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E A CRIANÇA COM TEA

3. 1. A aquisição de linguagem na perspectiva sociointeracionista

Primeiramente esclareceremos que:

O estudo da aquisição da linguagem visa a explicar de que modo o ser humano parte de um estado no qual não possui qualquer forma de expressão verbal e, naturalmente, ou seja, sem a necessidade de aprendizagem formal, incorpora a língua de sua comunidade nos primeiros anos de vida, adquirindo um modo de expressão e de interação social dela dependente. (MASCARELLO, 2013, p. 167).

Para isso, foram elaboradas diversas teorias de aquisição da linguagem, no entanto esse trabalho irá se apoiar sobre a teoria sociointeracionista, já que este tem como principal função da linguagem a possibilidade de interação e comunicação.

O sociointeracionismo foi iniciado por Vigotski, sendo uma corrente de pensamento que tem como princípio pensar como a aprendizagem humana se relaciona com o social. Esse autor propunha que as características humanas resultam da interação com meio externo e não estão presentes desde o nascimento. Oliveira (2010) descreve três pilares do pensamento vigotskiano:

1. As funções psicológicas possuem uma base biológica, porque são produtos da atividade cerebral. 2. O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, sendo que estas se desenvolvem num processo histórico. 3. Os sistemas simbólicos são os mediadores da relação homem mundo. (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Buscando explicar esses três pilares, Oliveira (2010, p.24) esclarece que o primeiro se refere ao cérebro humano: “O cérebro não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.” Com isso, Vigotski mostra que o homem passa de biológico ao sócio-histórico, sendo a cultura constituinte da natureza humana.

Quanto ao terceiro pilar, é necessário esclarecer alguns conceitos; primeiramente é preciso entender que os sistemas simbólicos, que são as linguagens (verbal e não verbal), tornam possível que os seres humanos acumulem e compartilhem conhecimentos, sendo estes os mediadores da relação homem mundo. Portanto, mediação para Vigotski é “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta

e passa a ser mediada por esse elemento”. (OLIVEIRA, 2002, p. 26). E é relevante destacar que:

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

É importante esclarecer que os instrumentos consistem em elementos externos ao homem tendo a função de gerar transformações nos objetos e reger processos na natureza.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (VIGOTSKI, 1991, p. 40).

Enquanto os signos representam os elementos do mundo:

Através dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória,... pode se utilizar de um sorteio para tomar uma decisão, amarrar um barbante no dedo para não esquecer um encontro, anotar na agenda, escrever um diário para não esquecer detalhes vividos, construir um mapa.” (REGO, 1999, p. 52).

Diante disso é importante esclarecer que o sistema simbólico básico de representação da realidade é a linguagem e ela faz a mediação do homem com o mundo. Essa mediação é “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

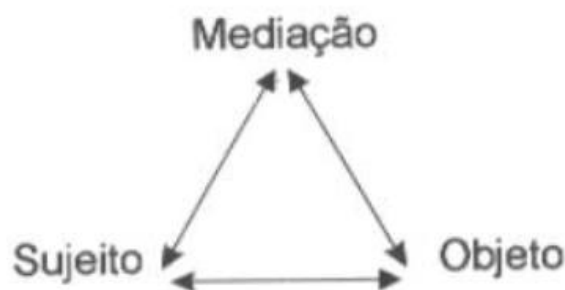


Figura 2: Mediação entre o sujeito e o objeto.

Fonte: Ferreira, 2016, p.1.

Esse processo de mediação ocorre por meio da interação com instrumentos e signos, sendo “fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico de qualquer indivíduo”

[Digite texto]

(MOREIRA, 1999, p.112). À vista disso, os instrumentos têm ação sobre a natureza enquanto os signos têm ação sobre o indivíduo, sendo parte das construções sócio-históricas e culturais.

Os instrumentos e os signos são construções sócio-históricas e culturais; através da apropriação (internalização) destas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente. Quanto mais o indivíduo vai utilizando signos, tanto mais vão se modificando, fundamentalmente, as operações psicológicas das quais ele é capaz. Da mesma forma, quanto mais instrumentos ele vai aprendendo a usar, tanto mais se amplia, de modo ilimitado, a gama de atividades nas quais pode aplicar suas novas funções psicológicas. (MOREIRA, 1999, p.111).

Juntamente com o processo de mediação através do outro, por meio da palavra que leva a internalização ocorre outras transformações, sendo elas:

uma operação que inicialmente representa uma atividade “externa”, isto é, social, é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Nesse sentido, a fala externa, comunicativa, ou seja, a fala para o outro, constitui a matriz de significações da fala para si. Nesse sentido, ainda, natureza da fala egocêntrica, bem como da fala interna, é dialógica: o que a criança internaliza é o movimento dialógico, é a dialogia. (SMOLKA; GÓES, 1996, p. 40).

Além dessa transformação citada, Bakhtin menciona a internalização do discurso, enfatizando que um falante se apropria das palavras de outro falante, transformando-as em suas próprias falas. Nesse processo, com a apropriação das palavras, ocorre o apagamento dos autores, fazendo com que as “palavras” apropriadas tornem-se anônimas, sendo um processo de “monologização da consciência” formada por meio da relação com o outro. (BAKHTIN, 1981a, p. 385; 1981b, p.293 apud SMOLKA; GÓES, 1996, p. 48).

Seguindo o raciocínio de Bakhtin, podemos pensar então que, ao ocorrer a internalização do discurso, houve o entendimento por parte do falante que o internalizou e dessa forma, ao pensarmos no aluno com autismo este entendimento nem sempre ocorre, pois a ecolalia seria uma internalização da palavra que a criança com autismo ouviu, se apossou dela, passando a utilizá-la, mas essa utilização ganha função diferente diversa em termos de uso da linguagem⁴.

Outra importante concepção sociointeracionista é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Vigotski o desenvolvimento humano compreende dois níveis: o nível

⁴ Algumas crianças autistas apresentam ecolalia e a utilizam como um dispositivo de comunicação, com uso da repetição como confirmação do desejo, mecanismo de regulamento do comportamento ou o meio de falar quando ainda são incapazes de usar as palavras livremente. [...] Há diferentes visões sobre a ecolalia na fala da criança com TEA e suas implicações, podendo ser entendida no contexto em que ocorre e na atribuição de funções comunicativas distintas para a fala e, em alguns casos, pode se apresentar como fala estereotipada e não comunicativa (AZONI, 2018, p. 02).

de desenvolvimento real, o qual representa os conhecimentos que a criança já possui e o nível de desenvolvimento potencial que representa o que a criança ainda não consegue fazer sozinha mas que com a ajuda de alguém que a dê as instruções adequadas ela consegue.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial é a Zona de Desenvolvimento Proximal: “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, estando em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VIGOTSKI, 1984, p. 97).

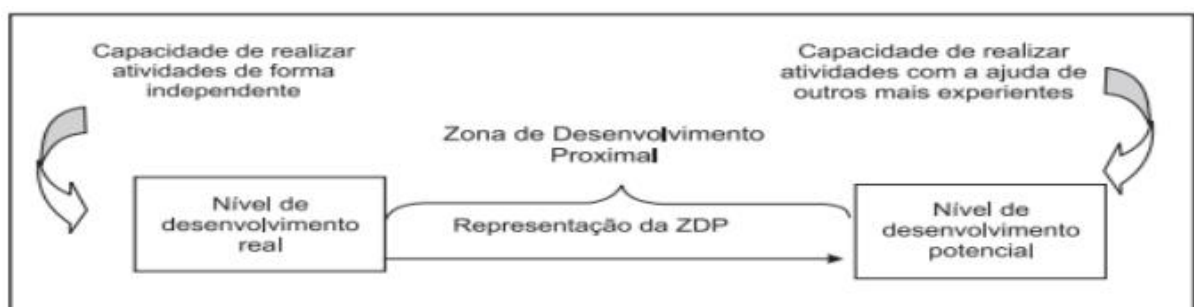


Figura 3: Zona de Desenvolvimento Proximal
Fonte: Sloczinski (2010)

Diante disso, Vigotski expõe que não adianta ensinar o que o aluno já sabe, apresentando o conceito de internalização:

A teoria sociocultural tem como pressuposto que as atividades humanas e o seu desenvolvimento cognitivo seja produzido pelo processo de internalização da interação social em contextos culturais, sendo mediadas pela linguagem ou outros sistemas simbólicos podendo ser mais bem compreendidas quando investigadas no seu desenvolvimento histórico. (OLIVEIRA e SILVA, 2018, p. 352).

O conceito de internalização, portanto, é a consolidação do aprendizado. Este é definido por Vigotski como “a reconstrução interna de uma operação interna” (2007, p. 56), compreendendo às transformações:

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...]. b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...]. c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento [...] (VIGOTSKI, 2007, p. 58, grifos do autor).

A partir desse processo de internalização se consolida o aprendizado e, uma vez internalizada uma função, o sujeito “passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera

de aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada como base para assimilação do princípio” (VIGOTSKI, 2007, p.94). Portanto:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Diante dessa citação, é importante observar como isso ocorre para a criança com autismo, pois há casos de crianças com autismo que possuem hiperlexia, que são quando adquirem de maneira “espontânea e precoce a habilidade de leitura, manifestada antes dos cinco anos de idade, na ausência de instrução formal” (LAMÔNICA et al, 2013, p. 392). No entanto, apesar da “aprendizagem” ocorrer sem a interação, estudos realizados com essas crianças revelaram que grande parte delas apresenta limitações na compreensão de leitura (RATUCHNE; BARBY, 2021), assim podemos questionar se essas limitações ocorreram justamente pelo fato da aprendizagem não ter ocorrido pela interação, não tendo os processos internos “totalmente” despertados.

Após os esclarecimentos dessas concepções sociointeracionistas, faz-se importante discorrer diretamente sobre a forma como constituem a linguagem.

Para o sociointeracionismo linguagem é, por excelência, a forma de interação entre o eu e o outro. Por sua vez, a linguagem é compreendida como um produto social, resultado de uma construção coletiva por meio dos processos de interação. Essa concepção confirma o caráter sociointeracionista da linguagem ao apontar a língua como sendo dialógica e interacional. A língua se constrói através da interação com outros falantes sociohistoricamente situados. O dialogismo pertence à construção de sentido porque os falantes constroem o sentido através do texto, elaborando e reelaborando no ato da interação. Os sujeitos (locutor e interlocutor) são participantes ativos dessa construção.

Esta corrente contribuiu para o fortalecimento de práticas de ensino que consideram o sujeito como ativo em relação constante com o meio onde está inserido. Por essa perspectiva, o ensino de LP passa a ter funcionalidade e objetivos claros dos motivos pelos quais lemos e escrevemos na escola. Dessa forma, é importante reforçar que:

propostas sociointeracionistas afirmam que a linguagem é atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança. A linguagem é o espaço em que a criança se constrói como sujeito; o conhecimento do mundo e do outro é, na linguagem, segmentado e incorporado. (SCARPA, 2001, p. 11).

[Digite texto]

A concepção de linguagem sociointeracionista aponta para uma questão fundamental para este estudo: a língua não é uma mera estrutura a qual deve os falantes aprender para transitar nos universos da fala ou escrita. A língua é um construto social, por isso a sua aquisição é norteada pelas relações com o outro e, por isso, trata-se de uma aquisição lastreadas e sentidos emotivos-volitivos.

3.2. Principais interlocutores da pesquisa: diálogos com Vigotski e Bakhtin

Bakhtin (1992) observou em seus estudos que a linguagem apresenta vários significados, pois é o lugar de manifestação ideológica, sendo a palavra signo ideológico por excelência, resultado de interação e por isso representa as diferentes formas de significar a realidade, sendo a língua um legado histórico-cultural da humanidade.

Vigotski (1998) dialoga com Bakhtin no que concerne ao fato de que o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem e inclui a ideia de que a linguagem define o desenvolvimento do pensamento. Desta forma, na origem da linguagem Vigotski também encontra a origem da aprendizagem, criando a corrente sociointeracionista ou socioconstrutivista.

Assim, esta pesquisa se fundamentará nos estudos de Vigotski (1978) e Bakhtin (1995), o primeiro expõe a necessidade da interação para a aquisição da linguagem, pois a criança se desenvolve a partir das zonas de desenvolvimento proximal (que são os conhecimentos que a criança ainda não tem mas que são atingíveis) mediadas por uma outra pessoa com esses conhecimentos. Essa outra pessoa, ao tentar constantemente se comunicar com o bebê por exemplo, faz uma mediação do conhecimento da linguagem verbal que a criança ainda não possui e essa interação possibilita que a criança realize suas primeiras produções verbais.

É importante esclarecer que a linguagem utilizada pela pessoa que tenta constantemente interagir com o bebê é uma linguagem social, segundo Vigotski (1978), já que essa pessoa inclui o bebê na cena discursiva e essa linguagem é constitutiva da evolução do ser humano, sendo um elo de organização do desenvolvimento. À medida que o bebê interage, ele entra na cena discursiva, inicia sua visão sobre o mundo e refaz sua própria visão de mundo através da linguagem interior que seria o desenvolvimento da fala para si mesmo.

Bakhtin (1995) esclarece que essas produções verbais continuam sendo desenvolvidas pela criança, após a necessidade de entender o outro e interagir com ele já exposta por Vigotski. Ou seja, o desenvolvimento humano por meio da linguagem inicia com o nascimento e a criança começa aos poucos a assumir cada vez mais autonomia, adquirindo as estruturas da linguagem.

Bakhtin nos permite perceber a importância do “outro” que estimula os processos de aquisição da linguagem por meio das interações verbais, enquanto Vigotski evidencia a importância das zonas de desenvolvimento, em que esse “outro” deve ser, em se tratando do ambiente escolar, o professor, para que o aluno consiga se comunicar de modo compreensível pelo seu interlocutor.

No entanto, Mello (2007) aponta que muitas vezes a criança com autismo, quando não possui nenhum outro impedimento (mental ou vocálico), não interage com o outro por meio da linguagem por não compreender a finalidade da comunicação, sendo este um dos principais problemas da comunicação da criança com autismo e essa falta de interação pode influenciar no processo de aquisição da linguagem, fazendo com que esse se inicie mais tarde do que a de crianças que não estão no espectro e também interfere na maneira como ocorre as estruturas da linguagem.

Outra importante concepção de Vigotski é a relação entre fala e pensamento, a qual esse autor destaca que tem origens genéticas diferentes, havendo uma fase pré-verbal do pensamento (fala exterior) e uma fase pré-intelectual da fala, ligada ao balbúcio e o choro. Nessa fala, a criança começa utilizando uma palavra, aumentando a quantidade de palavras, passando a utilizar frases simples e posteriormente, frases mais complexas. A partir das frases mais complexas, a criança alcança a fala coerente, utilizando várias frases:

Exatamente por surgir como um todo indistinto e amorfo, o pensamento da criança deve encontrar expressão em uma única palavra. À medida que o seu pensamento se torna mais diferenciado, a criança perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando a formar um todo composto. Inversamente, o avanço da fala em direção ao todo diferenciado de uma frase auxilia o pensamento da criança a progredir de um todo homogêneo para partes bem definidas. (VIGOTSKI 1934/1987, p. 109).

E, “Aos dois anos, a fala e o pensamento se unem, a fala passa a servir o intelecto. A criança, nessa idade, fala sozinha quando está brincando, desenhando e fazendo outras tarefas” (MARTELOTTA e CEZARIO, 2008, p.12). Essa fala egocêntrica, segundo Vigotski,

serve como ferramenta para que a criança seja capaz de buscar e encontrar a solução de algum problema. E a internalização da fala ocorre com o crescimento da criança, através da interação do adulto com ela. Através desse processo podemos perceber apesar das origens diferenças da fala e do pensamento, que dependem um do outro. “O pensamento acontece como uma totalidade e num só momento, mas, para que ele se torne uma realidade para um ouvinte qualquer, é necessário desenvolvê-lo numa sequência de palavras.” (BRASIL, 2016, p.18).

Juntamente com essa compreensão, também entendemos que “A linguagem nos liberta do espaço imediato e do tempo presente, possibilitando, ao sair do aqui e agora, relembrar o passado e projetar o futuro.” (BRASIL, 2016, p.90).

Outro importante entendimento do pensamento e da linguagem é que, “Ao fazer uso dos signos também nos apropriamos da cultura. [...], Aprendemos o que é o objeto, suas características e seu uso através da apropriação da palavra.” (BRASIL, 2016, p. 90). E dessa forma, a linguagem está atrelada a constituição do sujeito, pois “é na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura.” (BRASIL, 2016, p. 18):

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formatação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2003, p. 373).

Da mesma forma que Bakhtin, Vigotski retrata em seus estudos, a passagem do conhecimento no nível social primeiramente para depois alcançar o nível individual:

Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas. (VIGOTSKI, 1978, p.57).

Em vista disso, este trabalho irá tratar sobre o estudo da aquisição da linguagem a partir de sua modalidade escrita da perspectiva da teoria sociointeracionista. Dessa forma, iremos discorrer um pouco sobre a aquisição da linguagem escrita, iniciando por esclarecer

que “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 1988, p. 144).

3.3. A constituição da escrita na perspectiva sociointeracionista

Assim, a justificativa para a escolha do enfoque na escrita é devido à importância dessa atividade, já que a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem, portanto, a escrita é um espaço de manifestação da singularidade dos sujeitos (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2006, p. 22), promovendo modos mais elaborados nas relações com o outro e com o conhecimento, sendo importante para os reflexos psíquicos e para o desenvolvimento da pessoa, elevando a capacidade de memorização. (VIGOTSKI, 1987).

E pela diferença que há no ato da fala e no ato da escrita, a forma como ambos são conduzidos, afinal, na conversa:

Todas as frases são impelidas por um motivo. O desejo ou a necessidade levam aos pedidos, as perguntas conduzem às respostas, e a confusão à explicação. Os motivos variáveis dos interlocutores determinam a todo instante o curso da fala oral. Ela não tem que ser conscientemente dirigida – a situação dinâmica se encarrega disso. Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real. (VIGOTSKI, 1934/1987, p. 85).

O desenvolvimento da consciência linguística e a aquisição de uma língua são mecanismos que ocorrem simultaneamente durante o desenvolvimento infantil. Nesse período, a consciência linguística da criança memoriza e ordena seu conhecimento por meio da experiência, elaborando hipóteses sobre o funcionamento da língua em seus diferentes elementos: fonológico, sintático, semântico, morfológico e pragmático.

Dessa forma, a relação entre fala e escrita estão interligadas, pois o desenvolvimento das habilidades de escrita está relacionado às habilidades da linguagem oral, (KOCH & ELIAS, 2009; CAVALCANTE & MENDES, 2003; RAMOS, 2003; MOUSINHO, 2003 apud MESQUITA; CORREA; MOUSINHO, 2012), isso também é apontado por Prates e Martins (2011 apud JUSTINO, 2018, p. 2):

A partir dos seis anos tem início o aprendizado da linguagem escrita, cuja base neurobiológica tem componentes inatos menos fortes do que a linguagem oral. Para que esse aprendizado ocorra de maneira adequada é fundamental que a criança já tenha concluído, em termos de qualidade, o desenvolvimento da linguagem oral e perceba e manipule os componentes sonoros da fala (palavras, sílabas e fonemas), ou seja, tenha consciência fonológica (PRATES; MARTINS, 2011 apud JUSTINO et al, 2018, p. 2).

Nichetti, em seu trabalho “O processo de aquisição da escrita nos diferentes níveis de hipóteses de escrita de alunos na etapa da alfabetização” constata o pressuposto de Ferreiro e Teberosky (1984) de que “a escrita está diretamente ligada à linguagem” e “representa partes sonoras da fala”. Pois um aluno participante da pesquisa “percebe que a escrita representa a fala e, por isso, tenta dar valores sonoros às letras.” (NICHETTI, 2021, p. 29). Complementando que esta percepção dos alunos explicaria os erros cometidos por eles ao utilizarem “k” no lugar de “c”, “ss” no lugar de “ç” e vários outros.

É importante destacar que a fala e a escrita são forma a base das práticas sociais, conforme Sorares:

Desde muito cedo, a criança convive com práticas de letramento – vê pessoas lendo ou escrevendo, folheia gibis, revistas, livros, identifica a escrita nas ruas, no comércio – e, assim vai se familiarizando com as práticas de leitura e de escrita; e também desde muito cedo inicia seu processo de alfabetização – observa textos escritos à sua volta, e vai descobrindo o sistema de escrita, reconhecendo algumas letras, algumas palavras. (SOARES, 2010, p.17).

Assim, inicialmente, durante o período de apoderamento da escrita, a criança recorre ao conhecimento já internalizado sobre a estrutura da língua, mais tarde, mais familiarizada com o processo da escrita é que a criança entende que a escrita não é exatamente igual à fala. Em vista disso, destacamos aqui suas similaridades e diferenças:

Concebendo a aprendizagem/aquisição da escrita como um processo intenso de trocas entre o sujeito que aprende e o objeto a ser aprendido, pode-se dizer que o aprendiz, através de interações, vai construindo sua escrita. Essa aprendizagem/aquisição da escrita, diferentemente da fala, não é algo espontâneo, mas necessita de intervenção e sofre influência (como a fala) da cultura e do meio social no qual o aprendiz está inserido. (RANGEL, 2019, p. 392).

E como ressalta Garcia (1998):

[Digite texto]

Para a criança nos anos iniciais de sua escolarização, a produção do texto escrito é uma tarefa que requer bastante de seus recursos cognitivos, uma vez que muitos desses estão voltados para a grafia das palavras que escreve, como também para o próprio ato motor necessário no processo. (GARCIA, 1998; SINGER & BASHIR, 2006; SANTOS, 2007 apud MESQUITA; CORREA; MOUSINHO, 2012, p. 156).

Em vista disso, é válido salientar as dificuldades cognitivas e motoras que a pessoa com autismo pode apresentar, no processo de aquisição da linguagem mediante as características de desenvolvimento provenientes do autismo. Gomes (2015) sugere que:

[...] Como muitas crianças com autismo podem apresentar dificuldades nesse processo, é recomendável que o início da alfabetização ocorra precocemente (entre 4 e 5 anos), antes das crianças típicas (sem autismo) de mesma idade. A estratégia de começar a alfabetizar antes se justifica na lógica de que se a criança com autismo apresentar dificuldades nesse processo, ela terá mais tempo para aprender. Assim, se ela começar a ser alfabetizada aos 4 anos e demorar 2 anos para aprender a ler, quando ela tiver aprendido a ler, aos 6 anos, coincidirá com a idade que os colegas dela estarão lendo, o que aumenta muito a probabilidade da criança com autismo acompanhar o conteúdo escolar, permanecer e progredir na escola comum ao longo dos anos. Caso contrário, se o processo de alfabetização começar aos 6 anos, na mesma época dos colegas típicos, e a criança com autismo apresentar dificuldades em aprender a ler, inevitavelmente ela ficará atrasada em relação aos colegas, o que comprometerá o acompanhamento de todo o conteúdo escolar, já que todas as disciplinas dependem da leitura (GOMES, 2015, p. 16).

Também se sabe que as crianças com autismo possuem maneiras próprias de aprender, de serem estimuladas, assim é necessário que o professor fique atento a isso para descobrir qual a melhor maneira de iniciar o processo de alfabetização.

Outro importante fator associado ao ensino da escrita na escola é apontado por Geraldi (1985 [1984]) que enfatiza a necessidade de repensar o modo tradicional do ensino da língua já que este se apoia na leitura mecânica, escrita descontextualizada, sem planejamento, produções textuais realizadas apenas com o intuito de serem lidas e avaliadas pelo professor. O autor afirma que para que o aluno tenha participação como autor é necessário que: “[...] a) tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) se escolham estratégias para realização do que se tem a dizer” (GERALDI, 1984, p.137).

A forma como tem ocorrido a produção escrita nas escolas, muitas vezes contribui para que o aprendiz seja “silenciado através de tarefas escritas que ele realiza, quase sempre, sem interesse. A passividade subjuga a ação e garante o respeito à autoridade hierarquicamente constituída” (TARDELLI, 2002, p 34).

Em vista disso, este trabalho irá analisar a escrita do aluno com autismo tomando como perspectiva a linguística textual e as características da pessoa com autismo, se estas são visíveis na escrita, a fim de analisar como se constitui a linguagem do aluno autista para aqueles que escrevem.

3.4. A aquisição de linguagem escrita pelo aluno com autismo

Araújo (2015) realizou uma pesquisa sobre a alfabetização de crianças com TEA na rede regular de ensino. Nesta, entrevistou cinco professoras alfabetizadoras objetivando caracterizar os conhecimentos dos professores sobre os métodos de alfabetizar as crianças com autismo. Por meio da análise das entrevistas coletadas, o autor relatou que as professoras:

indicaram materiais concretos e jogos, sem mencionar qualquer programa interventivo específico. Nenhum dos professores entrevistados mencionaram programas de intervenção, como o ABA e TEACCH. [...] Foi interessante observar, também, que ressaltaram que a dificuldade de ensinar a esses alunos era devido aos problemas de comportamento. [...] o ABA e o TEACCH apresentam estratégias comportamentais e educacionais para esses alunos. (ARAÚJO, 2015, p. 43).

Assim, vemos que a falta de preparo dos professores dificulta a escolarização do aluno com autismo de forma inclusiva, não colaborando para o desenvolvimento dos conhecimentos escolares e consequentemente pode ser um obstáculo no processo de aquisição de linguagem escrita deste aluno.

De acordo com Pennington e Delano (2012 apud SELLA; SILVA; SANTOS; 2020) e Pennington, Collins, Stenhoff, Turner e Gunselman (2014 apud SELLA; SILVA; SANTOS; 2020), crianças com TEA apresentam déficits na escrita que são ainda mais protuberantes do que as crianças sem autismo. E justamente por isso, as crianças com TEA recebem menos oportunidades de aprender a escrever (JOSEPH; KONRAD, 2009; PENNINGTON; DELANO, 2012 apud SELLA; SILVA; SANTOS; 2020). Esses mesmos autores apontaram que os próprios sintomas diagnósticos do TEA estão correlacionados com os déficits na escrita.

Cunha (2015 apud SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017) faz observações que devem ser consideradas durante o processo de aquisição de linguagem escrita do aluno com autismo:

[...] a leitura e a escrita resultam de experiência social, cultural, cognitivas e linguísticas. A escola é, sem dúvida, um espaço essencial para o letramento. Essa ideia ganha bastante relevância no ensino do aprendente com autismo, independentemente do nível do comprometimento. Porém, é preciso salientar que a ênfase dessa prática não pode estar centrada somente no processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos mas, também, acima de tudo, nas experiências e vivências socioculturais, familiar e escolar. Trata-se da aprendizagem da leitura do mundo, como diz Freire (CUNHA, 2015, p. 81 apud SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Por essa perspectiva, a escrita é um aprendizado que demanda investimento interacional para a criança com autismo. Smolka (2012, p. 60) compartilha desse mesmo pensamento, focando no processo de escrita da criança não autista, afirmando que “Não se trata apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades”.

Diante deste entendimento da escrita como forma de interação e resultante da interação com o outro, é importante a observação feita por Silva (2017) sobre a falta de intenção comunicativa presente nas pessoas com autismo, caracterizada pela dificuldade em estabelecer vínculos afetivos, podendo afetar qualitativamente o desenvolvimento da linguagem escrita, assim sendo:

[...] podemos dizer que os autistas acabam por não compreender a função da linguagem como meio de comunicação e assim acabam por não entender que a linguagem escrita representa a linguagem, apresentam dificuldade em desenvolvê-la não atingindo a compreensão de que a escrita representa um discurso ou até mesmo a fala interior. (SILVA, 2017, p. 17).

No entanto, oposto a essa caracterização quanto a não compreensão do aluno com autismo sobre o que representa a escrita, Bialer (2014) desenvolveu um trabalho sobre “Leitura de autistas” no qual descreve os conteúdos expostos nas autobiografias das pessoas com autismo, evidenciando que o material autobiográfico é construído pelos autores objetivando ensinar para as outras pessoas sobre o mundo de isolamento da pessoa com autismo e que através da escrita “é possível a saída do fechamento autístico” (BIALER, 2014, p. 451):

Escrever é a oportunidade de se liberar parcialmente, de se comunicar, de contar seu sofrimento, alguns porquês de seus comportamentos incontroláveis, pois as autobiografias evidenciam que se sentir compreendido por outros humanos é crucial

[Digite texto]

para que cada autista, em suas singularidades, possa sentir ter um lugar no mundo. (BIALER, 2014, p. 461).

Diante disso, vemos que os autores das autobiografias compreenderam que a escrita representa um discurso e as fizeram com a finalidade de comunicar, contradizendo o que foi dito anteriormente sobre a falta de compreensão da pessoa com autismo sobre a escrita como linguagem.

Dessarte, faz-se necessário mais estudos sobre o uso e a compreensão da linguagem escrita para as pessoas com autismo com o intuito de entender porque algumas compreendem a escrita como uma forma de comunicação e outras não. E quando não ocorre esta compreensão, porque não ocorre? Buscando entender se é realmente algo relacionado à característica do autismo ou se seria resultado da forma como a escrita tem sido ensinada.

Capellini et al. (2016) desenvolveram o trabalho “Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista”. Neste, as autoras relataram que a forma como ocorreu o contato do aluno com o alfabeto não favoreceu para seu entendimento. Por isso, descrevem que “No início das aulas, o aluno com autismo recebera da professora uma tabela com o alfabeto ilustrado, tendo como tarefa fazer a leitura todos os dias em casa e na escola.” (CAPELLINI et al., 2016, p.92). E com isso o aluno memorizou o alfabeto, criando uma ideia desacertada dos signos do alfabeto e sua representação.

Por esse motivo, as autoras buscaram desconstruir a ideia inicial, por meio do processo de intervenção, que consistia na escrita do nome próprio, através do qual ele conseguiu compreender que era preciso mais letras do que somente a primeira do seu nome. E posteriormente utilizaram a contação de histórias e álbum de fotografias. Essas atividades fizeram com que o aluno aprendesse a escrever os nomes dos colegas da sala e isso favoreceu a criação de vínculos, aumentando seu círculo de amizade. Assim, a alfabetização e letramento deste aluno contribuíram para a sua socialização. A partir disso, o aluno começou a ler e escrever palavras com sílabas simples e também algumas com sílabas complexas.

Toczewski (2011 apud SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017) destaca que as crianças com autismo que possuem alterações da coordenação motora fina e global, como também a falta de habilidade, apresentam maiores dificuldades na escrita, podendo também ser um empecilho para a efetivação desse conhecimento quando a escola não dispõe de materiais necessários. Gómez e Terán (2014, p. 548 apud SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017) sugerem que esses alunos escrevam no computador, pois a digitação é mais fácil e assim diminui a frustração em

relação ao trabalho necessário para a materialização da escrita. É importante ressaltar que, por ser aprendido da escrita um trabalho (árido), este também pode ser um dos fatores que dificulta o processo de escrita. Soma-se a isso a falta de conhecimento sobre as possibilidades de usos de materiais alternativos (como o computador) e se isso pode ocasionar a não aprendizagem deste aluno.

Outra generalização encontrada durante o levantamento de estudo sobre a aquisição da linguagem escrita do aluno com autismo foi “Nós, adultos, sabemos da importância de reconhecer os símbolos gráficos, mas as crianças com autismo não têm a menor ideia do que representam.” (SILVA; GAIATOS; REVELES, 2012, p. 124).

Diante dessa citação, o questionamento necessário é se são apenas as crianças com autismo que não sabem a importância de reconhecer os símbolos gráficos ou as demais crianças também não teriam esse conhecimento de imediato. Um estudo comparativo entre as crianças com e sem autismo faz-se necessário; e caso seja constatado que é uma escassez apenas das crianças com autismo, torna-se indispensável à busca de uma maneira de demonstrar a necessidade desse reconhecimento.

Outro questionamento seria se os desenhos feitos pelas crianças também não seriam considerados símbolos gráficos, caso sejam, há crianças com autismo que também os fazem, logo investigar qual a importância que elas dão a estes desenhos poderia ser um caminho para o reconhecimento da importância da escrita.

Para que estigmas e generalizações que reforcem a ideia de que as características do aluno com autismo sejam vistas como impeditivas no processo de aprendizagem, faz-se necessário o aumento significativo e urgente de estudos relacionados ao ensino de alunos com autismo através de um olhar investigativo e que busque abandonar o modo comum de ensino com a finalidade de alcançar um ensino possível por meio de novas modalidades.

Silva (2017) fez um levantamento de documentos utilizados para a educação especial para analisar quais propostas pedagógicas desses documentos mais contribuem para o desenvolvimento da linguagem escrita de uma criança com autismo dentro da sala de aula. A autora se deparou com a escassez de materiais que tratam exclusivamente da aquisição da linguagem escrita nos alunos com autismo, se deparando apenas com documentos que tratam do ensino das pessoas com autismo de forma generalizada.

A mesma escassez também é apontada nos estudos de Sella, Silva e Santos (2020, p. 15). Estas buscaram artigos de intervenção sobre o ensino de habilidades de escrita para

[Digite texto]

estudantes com TEA, encontrando 6 artigos publicados entre 2008 e 2018, constatando que nenhum deles foi publicado em plataformas brasileiras. Estes dados apontaram para a necessidade de produção de evidência para o ensino de escrita para pessoas com TEA no Brasil com foco na elaboração e validação de medidas das diferentes habilidades de escrita para crianças com autismo já que na literatura nacional há estudos sobre isso apenas em se tratando de crianças sem autismo. Assim, as autoras sugerem que estudos sobre essa temática que levassem em consideração os déficits que costumam ocorrer enquanto comorbidades do TEA seriam importantes.

Com isso, vemos a necessidade de ter mais estudos sobre a aquisição da linguagem escrita, como o presente trabalho, já que o processo de alfabetização e letramento é um aspecto fundamental para a socialização e comunicação do aluno com autismo.

Assim, esperamos que futuramente possa haver mais materiais a serem utilizados no processo de ensino de escrita para os alunos com autismo. E através do levantamento dos estudos realizados sobre este assunto até então vemos que este é um trabalho inédito e bastante necessário diante da escassez relatada.

CAPÍTULO 4. A CONSTRUÇÃO DO CORPUS E ORGANIZAÇÃO DAS ANÁLISES

4.1 Concepção de pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Dessa forma, para a análise da escrita do aluno com autismo, levaremos em consideração as experiências do aluno. Havendo um diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa por meio da compreensão da escrita destes sujeitos. A partir do conhecimento da escrita do aluno buscarei saber um pouco a respeito em que estágio de aquisição de linguagem desse aluno com autismo se encontra. Como isso se manifesta através da escrita, se a forma como ocorre essa escrita tem algo a ser pensado sobre ou algum indicativo ou representa algo.

Assim, a escolha por esse tipo de pesquisa se deu por acreditar que as pessoas agem em função de suas percepções e isso vai de encontro aos objetivos da pesquisa de analisar a escrita do aluno com autismo, acreditando na possibilidade de que as características do espectro estejam evidentes no texto.

Patton (1986 apud ALVES, 2013) indica três características que considera essenciais aos estudos qualitativos, sendo o primeiro deles a visão holística (a compreensão de um comportamento só é possível a partir da compreensão das interações que emergem de um determinado contexto) presente neste trabalho, uma vez que buscamos a compreensão da aquisição da linguagem escrita do aluno com autismo através da compreensão professor-aluno e escola- aluno.

A segunda característica é a abordagem indutiva (o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as categorias de interesse apareçam durante o processo de coleta e análise) já que as categorias não foram criteriosamente pré-estabelecidas, as características do autismo não foram previamente determinadas, há uma enorme quantidade de características no espectro e assim deixou-as emergirem naturalmente através da análise.

E a terceira, investigação naturalística (intervenção reduzida), também presente no trabalho já que a pesquisadora não teve contato direto com os alunos, apenas recolheu as fotos das atividades que eles fizeram na escola. À vista disso,

[Digite texto]

torna-se necessário (...) o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse rigor flexível (tal como denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares – tal como propõe o paradigma indiciário – formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas, indícios. (KAIL, 2013, p. 15).

4.2 A construção do corpus – os caminhos percorridos

Os dados coletados para análise são fotos de produções textuais de cadernos dos alunos com autismo. Estes alunos foram selecionados por encaixarem-se na classificação 6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional. Essa escolha foi necessária devido ao tempo para a realização da pesquisa e porque entendemos que a abordagem sobre a aquisição de linguagem nos três níveis de autismo exige realização de etapas distintas de uma mesma pesquisa. Também pelo fato de que a presente pesquisa tem como objeto de estudo a constituição da linguagem escrita, sendo necessário que o aluno consiga realizar produção textual. Nos níveis moderado e severo, a aquisição da linguagem verbal nem sempre é possível.

Três alunos participaram dessa pesquisa, são de uma mesma escola da rede pública localizada no interior do estado de São Paulo. Este município contém cerca de 20.000 habitantes e apenas uma escola pública de Ensino Fundamental II, a qual foi escolhida pela facilidade de acesso que, como professora pesquisadora, tinha a ela, uma vez que, porque já trabalhei nessa instituição durante alguns anos, conheço a professora que os acompanha durante as aulas.

É importante ressaltar que a escola em que os alunos estão matriculados é uma instituição de ensino inclusiva por receber todos os alunos e disponibilizar um professor que os acompanhe quando necessário. No entanto, esta não dispõe de materiais de tecnologia assistiva.

Os três alunos participantes estão frequentando séries diferentes, sendo: um aluno do 6º e dois do 9º ano. É importante esclarecer que os nomes dos respectivos alunos não serão revelados a fim de preservar as suas respectivas identidades. Os responsáveis por esses alunos

estão cientes da realização da pesquisa, sobre o que ela trata e concordaram com a participação dos alunos, tendo para isso assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para fazer o esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa e o direito de aceitar participar ou não, liguei para cada responsável pelos alunos, expliquei sobre o que se tratava a pesquisa e pedi a autorização para tirar fotos dos cadernos; também enviei a eles um termo de esclarecimento com meus dados e os dados da pesquisa. Este foi assinado por todos os responsáveis.

Mãe Y

Durante a ligação para a mãe do aluno Y, ela perguntou se poderia tirar algumas dúvidas sobre o autismo e questionou: É normal que a criança não olhe nos olhos? Que tenha muito medo de algumas coisas, como cachorro latindo no portão. Afirmou inclusive que seu filho quando está andando pela rua e vê um cachorro latindo no portão solta a mão da mãe e sai correndo, o que a deixa muito preocupada, com medo de que ele seja atropelado por um carro. Ela também afirmou que entrou com um pedido na prefeitura da cidade para que o filho consiga frequentar uma psicóloga, já que ela não tem condições de pagar e nem de levá-lo até o município vizinho. Disse que até o momento não tinha conseguido a vaga no psicólogo, segundo ela, a prefeitura afirmava que as vagas estavam lotadas.

Essa mesma mãe disse que havia colocado o filho participante da pesquisa no grupo de escoteiros antes do período da pandemia e que achou que isso contribuiu bastante para o desenvolvimento da criança. Na sua percepção, foi algo fundamental para o período da pandemia, porque os escoteiros continuaram enviando atividades mesmo a distância, o que manteve a criança ocupada com atividades produtivas. Ela também disse que neste momento está tentando colocá-lo na natação e que ele já fez aulas de judô.

Essa mãe também relatou que o filho gosta bastante de falar, mas que na escola ela acredita que ele não tenha muitos amigos; afirmou que sua sociabilidade piorou depois da pandemia, uma vez que percebeu que na escola ele não cumprimenta mais os funcionários mesmo que estes o cumprimentem. Nessas situações, de acordo com o seu relato, a criança abaixa a cabeça como se estivesse envergonhada.

Informações sobre o aluno Y⁵:

O aluno Y tem 12 anos, é do sexo masculino, está cursando o 6º ano do Ensino Fundamental II e consta no laudo que a avaliação neuropsicológica foi realizada devido a

⁵ Os laudos dos alunos foram obtidos através de uma solicitação à mediadora escolar (profissional que auxilia a criança no processo de adaptação afetiva e acadêmica).

queixas de dificuldades escolares e, segundo o relatório pedagógico da escola, também apresenta problemas comportamentais.

No laudo que diagnosticou o autismo, há algumas informações cedidas pela mãe de Y por meio de uma entrevista, nesta ela relatou que ele entrou no sistema educacional aos três anos e meio, sem apresentar dificuldades de adaptação. E que atualmente não tem dificuldade de leitura, porém apresenta dificuldade na escrita, estando progredindo muito; não faz tarefa de casa espontaneamente, tendo a necessidade de que ela o mande realizar. A mãe considera que isso seja desatenção por parte do filho.

A mãe comunica que aos quatro anos Y foi encaminhado à fonoaudióloga por dificuldades na fala e que atualmente manifesta dificuldade para se relacionar com as pessoas. Ela ainda menciona sua preocupação quanto a frequência com que o filho fala sobre futebol, alegando ser algo exagerado.

O profissional que fez o laudo relatou que durante o processo avaliativo Y foi receptivo, se mostrando disposto a realizar as atividades, se esforçando para produzir o melhor resultado possível, não falando palavrões ou demonstrando frustração ou raiva excessivas ao perder os jogos. Não falou muito das questões envolvendo seus pais, quando perguntado deu respostas vagas e sem muita emoção.

Segundo relatório pedagógico redigido pela professora, Y não demonstra interesse em participar de atividades de socialização; constantemente mostra insegurança roendo as unhas; sua comunicação se estabelece na forma de respostas curtas; não direciona seu olhar para quem está falando; apresenta dificuldades de equilíbrio; em sala quando muda seu caminho habitual, perde-se sem saber para onde ir, independente de estar próximo de seu destino, dá volta do fundo da sala até a frente; faz movimentos repetitivos com as mãos.

Ainda de acordo com as informações do laudo diagnóstico realizado em 2017, Y apresentava inteligência adequada para sua idade cronológica, segundo a psicóloga. E na avaliação (2019) Y teve uma queda em seu desempenho, podendo apresentar ou uma queda ou aprendizagem defasada.

A psicóloga responsável pelo laudo informou no documento que Y apresenta dificuldades para seguir regras, por tempo longo, quando escolhe uma forma de comportamento tem muita dificuldade de mudança. Ela declarou que ele Apresenta poucos interesses, focando bastante em futebol, assistir jogos, mesas redondas, mas principalmente narrar jogos, e que quando é pedido para que faça um desenho livre, ele

desenha um campo e narra uma partida em relação ao seu desenho. Ela relatou ainda que Y possui comportamentos estereotipados repetitivos.

No documento em questão, a psicóloga alegou que os pais de Y não aceitam que ele tenha qualquer diferença ou atraso, justificando qualquer comportamento dele como preguiça, brincadeira ou outra forma de racionalização. Em questionário respondido pela mãe (para a psicóloga que elaborou o documento) sobre o comportamento e formas de interação de Y, foi observado pela profissional que algumas vezes as respostas dadas pela progenitora não condiziam com o comportamento observado.

A profissional declarou que segundo o previsto no protocolo do Estado de São Paulo para Diagnóstico Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (2013), Y apresenta “Prejuízos qualitativos na comunicação” e “Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades” significativos para diagnóstico positivo.

A conclusão do laudo é que os resultados apresentados indicam que Y pode estar enquadrado no TEA. A profissional descreveu ainda que esse quadro pode estar associado também com TDAH e dislexia com discalculia. Assim, de acordo com o laudo, a recomendação para Y é de avaliação neurológica; acompanhamento psicológico; psicoterapia para Y e para os pais; recomenda-se junto à escola o Atendimento Educacional Especializado e o Plano Educacional individualizado.

A profissional descreveu no documento que a necessidade de considerar que tais resultados são para o momento atual da pessoa, não sendo dessa forma, um resultado definitivo e invariável.

No entanto, foi informado pela mediadora escolar que atualmente Y faz acompanhamento apenas de psicóloga pelo CAPS (Centro de Atenção Psicossocial). E que a escola também possui um atestado deste aluno no qual diz que Y apresenta problemas de socialização e atualmente faz uso do medicamento Risperidona.

Mãe X

Na ligação para a mãe X, expliquei sobre a pesquisa, ela aceitou que seu filho participasse, não fez mais perguntas e logo desligou.

Informações sobre o aluno X:

X está cursando o 9º ano do ensino fundamental II, tem 16 anos de idade, é do sexo masculino e a avaliação neuropsicológica foi realizada devido a queixas de dificuldade de

aprendizagem acentuada, dificuldade na interação social, agitação e hiperatividade (estas informações constam no laudo de X).

Este documento foi feito em 2021 e na época foi relatado que X realizava acompanhamento multiprofissional (fonoaudiologia, neurologia, psiquiatria, terapia ocupacional e psicologia).

Nas descrições do laudo, a partir de relatos da mãe, sempre foi muito tímido, tendo essa característica se acentuado com o decorrer dos anos. Na infância, X brincava enfileirando e desmontando carrinhos. Em seu laudo consta que a sua compreensão verbal é bastante prejudicada. De acordo com a metodologia de avaliação para elaboração do laudo, X apresentou dificuldade acentuada na interação e estabelecimento de vínculo com a examinadora.

A conclusão do laudo diagnóstico o nível de eficiência intelectual é baixo em comparação à amostra populacional de mesma idade.

Em áreas específicas avaliadas através desta bateria, seu desempenho esteve discretamente prejudicado na esfera de Velocidade de Processamento (velocidade que a criança pode processar mentalmente uma informação, simples ou rotineira, sem erro). Já o índice de Compreensão Verbal (habilidade de raciocínio verbal e formação de conceitos) esteve na faixa limítrofe (prejuízo moderado).

Foi relatado no laudo que o desempenho de X se mostrou menos eficiente, quando comparado ao seu próprio desempenho, nas esferas de Memória Operacional (capacidade de sustentar atenção, concentração e exercer controle mental) e Organização Perceptual (habilidade de raciocínio não verbal, formação de conceitos não verbais, percepção e organização visual, processamento simultâneo, coordenação visuomotora, aprendizagem e habilidade de separar figura de fundo de um estímulo visual).

No documento em questão, foi relatado que o resultado obtido nos testes, a análise qualitativa dos dados e comportamentos, bem como o histórico de queixas apresentadas, apontam para o comprometimento das funções cognitivas, associado a dificuldade acentuada na interação social.

Dessa forma, a psicóloga declarou no laudo que de acordo com os critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), o paciente apresenta critérios compatíveis ao diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, exigindo apoio substancial, com comprometimento intelectual concomitante.

E as indicações e encaminhamentos dados a X foram para que ele retornasse ao neurologista para possíveis intervenções medicamentosas e direcionamento dos encaminhamentos listados abaixo:

- Avaliação e conduta da especialidade de psiquiatria;
- Avaliação e conduta da especialidade de fonoaudiologia e psicopedagogia, para o desenvolvimento do processo de aprendizagem;
- Psicoterapia para trabalhar habilidades emocionais e comportamentais, desenvolvimentos de estratégias compensatórias e avaliação clínica prolongada;
- Reavaliar após 12 meses para verificar possíveis evoluções e elucidação do diagnóstico.

É importante esclarecer que a mediadora escolar nos informou que X ainda não possui atendimento psicológico.

Mãe Z

Na ligação da mãe Z, também expliquei sobre a pesquisa, ela aceitou que seu filho participasse; quando esclareci que a identidade dele seria preservada, declarou que, mesmo que aparecesse, não haveria problema, pois entende ser muito importante pesquisas sobre este assunto. Para essa mãe, é importante que mais pessoas saibam sobre o autismo. Ela também me convidou para ir à casa para ver como é o dia a dia de seu filho.

Informações sobre o aluno Z:

O aluno Z está cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II, é do sexo masculino e tem 16 anos. A escola não tem o laudo médico deste aluno, tem apenas um atestado médico no qual é declarado que ele é portador de transtorno do espectro autista e TDAH. O documento também esclarece que Z usa o medicamento Venvanse e faz acompanhamento multiprofissional.

A mediadora escolar afirmou que ele frequentou psicóloga, fonoaudióloga e terapeuta ocupacional até os 12 anos, no entanto, atualmente não faz acompanhamento.

Dessa forma, este trabalho também busca compreender as formas de desenvolvimento e caracterização da linguagem escrita do aluno com autismo no sentido foucaultiano do termo, no escrever em diferentes níveis educacionais, as compreensões e os significados atribuídos aos objetos de escrita (FOUCAULT, 1997). Em vista disso, trata-se de uma pesquisa descritiva e que explora a situação de escrita do aluno com autismo com vistas a descrever as características desses textos.

Conforme já assinalado, os textos dos alunos foram produzidos de três formas: produções livres (2), cópias da lousa (5) e cópia da lousa com produção livre (3). Foram recolhidos um total de 15 fotos de produções constantes nos cadernos de três alunos diagnosticados com autismo. As produções foram realizadas no decorrer do primeiro bimestre do ano de 2022. Desse total, foram selecionadas 10 produções para análises. Foram descartadas as fotos que resultaram de páginas do caderno com colagem de texto impresso.

Nas duas condições de produção, cópia da lousa e escrita livre, acreditamos que esses textos trazem marcas de enunciação escolares. A cópias não favorece o aparecimento de problemas ortográficos, mas como há textos resultantes do trabalho espontâneo com a escrita, estes podem trazer marcas do modo como os alunos transitam de fato nos universos da linguagem escrita.

De acordo com Bronckard (etal, 1985 apud Cardoso, 2003), essa influência deverá se fazer presente na forma de organização dos textos em decorrência do lugar social de produção dos discursos, estatuto social dos interlocutores envolvidos nas práticas de linguagem, finalidade de interação, tempo-espaço material da interação. O estudo não leva em conta o formato da aula, somente a forma de materialização da linguagem escrita.

Mediante a necessidade de preservação da identidade dos participantes da pesquisa, os alunos foram nomeados como Y, X e Z. E seus textos foram enumerados de acordo com a sequência das fotos dos cadernos recebidas.

CAPÍTULO 5. ADENTRANDO O UNIVERSO DA ESCRITA DA CRIANÇA COM AUTISMO

A análise será realizada focando nos seguintes aspectos: Como o aluno usa a linha, tipo de letra, traçado da letra, se há falhas quando realiza cópias da lousa, o que estas falhas podem indicar, ortografia, interpretação, planejamento do texto em textos livres, oralidade, vocabulário, concordância, parágrafo, conteúdo e o modo como o aluno com autismo estabelece ou não relações de interação, assumindo a linguagem como uma possibilidade, um meio de alcance e mobilização do outro interlocutor.

É importante esclarecer que este trabalho faz parte de um projeto intitulado “O aprendizado da escrita por alunos com autismo em diferentes níveis de escolarização” e então segue a mesma estrutura de análise, citada anteriormente. E assim se utiliza das mesmas justificativas:

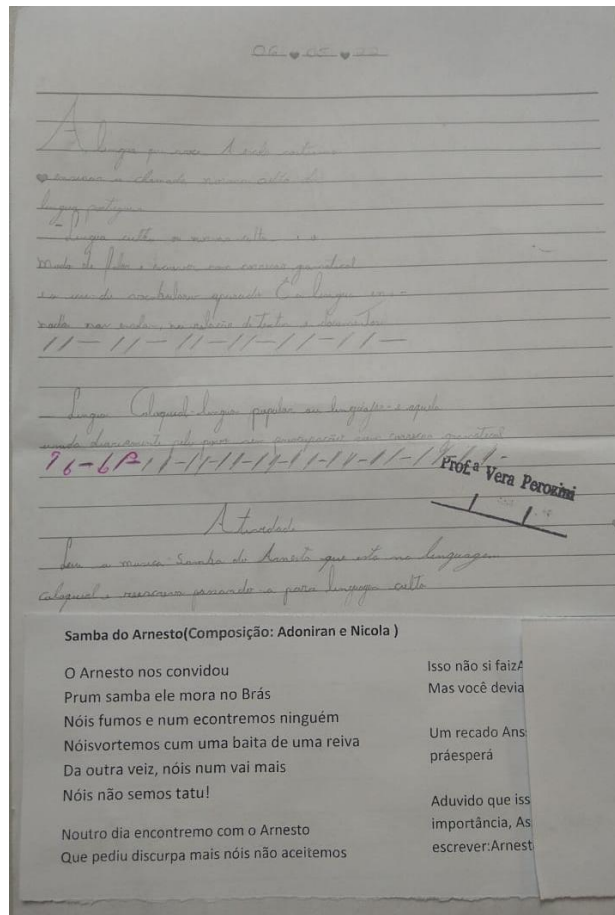
A escolha dessas marcas linguísticas (descritas no parágrafo anterior) justifica-se pela hipótese assumida nesta pesquisa de que elas são, mesmo que em textos produzidos nos anos iniciais de escolarização, importantes organizadores que dão indícios do percurso seguido pelo produtor textual para organizar, planejar o seu trabalho com os recursos linguísticos em decorrência do seu projeto de dizer. As operações de textualização e segmentação-linearização garantem a materialização do texto e a sua construção efetiva, que se traduz em colocar palavras, frases, orações, períodos, parágrafos na ordem necessária para a produção de sentidos. Isso exige do aluno saber organizar os elementos linguísticos de coesão (que garantem as ligações entre palavras, frases, orações, períodos e parágrafos) visando à coerência. Portanto, são operações que dão indícios concretos acerca do modo como o produtor textual usa e compreende o uso da linguagem e, principalmente, acerca de como se organiza mediante as situações de interações verbais. (BARBOSA, 2020, p. 12).

Dessa forma, este trabalho buscará responder os seguintes questionamentos: 1) Como se constitui a linguagem do aluno com autismo para aqueles que escrevem? 2) Como ele(a) se articula na linguagem observando a literalidade e o fato de ser pragmático? 3) Isso aparece na escrita? 4) Como aparece?

5.1 Análise dos textos do aluno Y

Foto do texto 1 do aluno Y

[Digite texto]



COMANDO: Este texto trata-se de uma cópia da lousa em que inicialmente discorre sobre a definição de norma culta e coloquial, posteriormente há uma colagem no caderno de um texto para realização de atividade sobre esta mesma temática. Para desenvolvimento das análises neste capítulo, tendo em a letra pequena produzida por cada aluno pesquisado, o que dificulta o entendimento sobre o que está escrito, os textos das fotos serão sempre transcritos na sequência da imagem:

TRANSCRIÇÃO:

06/05/2022

A língua que você A escola costuma
ensina ..chamada norma culta da língua portuguesa
- língua culta ou norma culta e o
Modo de falar e escrever com correção gramatical
e o uso do vocabulário apurado E a língua in-
usada nas escolas, na relação de textos e documentos
//--//--//--//--//--//--//--//--//--//--//--//--//

Língua Coloquial – língua popular ou linguajar – e aquela
usada diariamente pelo povo sem preocupação com correção
gramatical
//--//--//--//--//--//--//--//--//--//--//--//--//--//--//--//--//--//--//
//--//--//--//--//

Atividade

Leia a música Samba do Arnesto que está na linguagem
Coloquial e reescreva passando-a para linguagem culta.

[Digite texto]

O aluno Y não utiliza a linha em toda a sua extensão e essa prática se repete ao longo do texto. Isso aparenta ser o resultado da necessidade de ser fiel à cópia que está realizando. Assim, escreve as mesmas palavras que foram escritas pelo professor (no quadro sem linhas) em uma mesma linha. Quando não cabe mais palavras e o professor continua sua escrita na linha posterior, o aluno faz o mesmo, mesmo que na linha do caderno ainda haja espaço. Através dessa ocorrência é possível ver também o eu constituído da presença do outro, como proposto por Bakhtin (1993). Nesse caso, a forma de escrita do professor, embora realizada em suporte diferente (o quadro), influencia diretamente na forma de escrita do aluno.

A primeira letra escrita está muito maior, tanto em relação ao fato que deveria ocupar apenas uma linha quanto quando comparada com as demais letras ou as outras letras “a” presentes nesta página. Massini-Cagliari e Cagliari (2008, p. 156) apontam que “a dificuldade de traçar letras para as crianças que têm pouca experiência com lápis e caneta pode ser superada com a ajuda de gabaritos que as levam a manter certas proporções nos traçados das letras.”. No entanto, considerando que o aluno Y está no 6º ano, a experiência dele com a escrita não seria inicial. No entanto, não temos a informação sobre o aluno ter ou não tido contato com estes gabaritos como uma tentativa de suprir os problemas relacionados ao traçado da escrita, mas, caso ele já tenha tido e isto persiste, pode ser que esteja associado à dificuldade da coordenação motora fina, característica comum de pessoas com autismo.

A autora Weisheimer (2019) apresentou um problema semelhante em seu trabalho ao analisar textos de alunos com autismo afirmando se tratar deste problema. Ela relatou ter tido dificuldade para transcrever os textos de um dos participantes de sua pesquisa, justificando que “o traçado da letra era quase ilegível, podendo resultar da dificuldade de coordenação motora fina.” (WEISHEIMER, 2019, p. 102). Ao final de seu trabalho, a autora constatou que dos 15 textos, apenas 6 textos que pertenciam a um só aluno apresentaram este problema. Sendo válido ressaltar que, ao tratar de um espectro, o aluno pode ou não ter esta dificuldade, mas ainda sim ela está associada ao TEA.

Também há, no caso de Y, a hipótese de que tenha se equivocado quanto ao tamanho da letra já que na lousa não há linhas. Ou seja, isso pode ser um indício da dificuldade para dimensionar quantas linhas uma determinada letra escrita pelo professor está ocupando; e na tentativa de reproduzi-la igualmente pode ter ocorrido o aumento da letra no caderno.

Na primeira linha do texto, ficou faltando alguma palavra para que a frase tivesse sentido “A língua que você A escola costuma ensina”. Além disso, nessa mesma parte, o aluno utiliza uma letra maiúscula como se estivesse iniciando uma frase, mas anteriormente não utilizou nenhum ponto, o mesmo ocorre na 7ª linha, com o “E” maiúsculo no meio da frase.

Na segunda linha, o artigo definido “a” é escrito em maiúsculo no meio da frase sem ponto final e na sétima linha ele é escrito minúsculo. Através disso, pressupomos que não se trata do aluno não saber escrever o artigo em sua forma minúscula, se tratando portanto de algo relacionado a pontuação que está ausente nesta parte em que o artigo feminino maiúsculo está presente. É possível que a frase escrita pelo professor seja: “A língua que você usa, a escola costuma ensinar”. E como já dito anteriormente, “usa” não foi copiado pelo aluno e a pontuação presente na oração também não. Apesar disso, notamos que, após a primeira oração (a língua que você usa), o aluno fez o uso da letra maiúscula para iniciar a segunda oração (a escola costuma ensinar). Diante disso, é interessante percebermos que o aluno tem o conhecimento sobre o que é oração e que em toda oração deve haver um verbo, tanto que separou uma oração da outra por meio da letra maiúscula.

No entanto, no caso do “E” maiúsculo da 7ª linha, não se trata do conectivo aditivo e sim do verbo “ser” conjugado na terceira pessoa do singular, no caso “é”. Portanto, seria: “língua culta ou norma culta é o modo de falar e escrever com correção gramatical; É o uso do vocabulário apurado; É a língua ensinada nas escolas, na relação de textos e documentos.”. As pontuações novamente não foram copiadas completamente, o aluno Y manteve apenas a vírgula, o uso do “E” maiúsculo se justifica pela presença do ponto e vírgula que não foi copiado. Os outros momentos em que o verbo “É” foi escrito com a letra minúscula após ponto e vírgula permitem levantar a hipótese que o aluno não compreende o uso dessa pontuação e sua utilidade.

Após isto, a letra inicial maiúscula também foi utilizada na palavra “Modo” na frase “língua culta ou norma culta é o modo de falar e escrever”. Nesta primeira oração não havia ponto e vírgula, portanto não se trata apenas do desconhecimento sobre o uso de ponto e vírgula, mas também do desconhecimento sobre quando utilizar a letra maiúscula.

Também é importante destacar que, toda vez que muda o assunto, o aluno utiliza uma linha para marcar essa mudança, fazendo alguns desenhos nela. A primeira parte do texto trata sobre a norma culta, o final dessa parte utiliza essa linha de marcação. A segunda parte trata

sobre a língua coloquial e ao final dela também utilizou essa linha de marcação. Normalmente, a escola indica para os alunos em geral que utilizem essa linha de marcação para separar um dia de aula do outro; não um assunto do outro como foi feito. Isso poderia ser resultado da dificuldade que pessoas com autismo sentem em deslocar o que aprenderam para uma nova situação e diante disso sentem-se confusas, utilizando repetidamente a mesma estratégia (ADRIEN, et al, 1995 apud WHITMAN, 2015, p. 74). No entanto, podemos observar que nos próximos textos deste aluno não há uso destas marcações, o que exclui a ideia de que estariam associados às características do autismo. Essas marcações podem ter sido realizadas na lousa pelo próprio professor ou que o aluno esporadicamente tenha tido vontade de fazê-las.

Inicialmente também levantamos a hipótese de que a aplicação de uma regra de forma indistinta também aparece no uso sistemático da linha. O aluno pulou a primeira linha da página e iniciou a escrita na segunda. Esse procedimento se repete depois das marcações das linhas, há uma linha em branco e apenas depois dessa linha é que inicia a sua escrita. No entanto, esse uso sistemático da linha não foi observado nas outras redações deste aluno, o que não permite a possibilidade de que este uso se tratava da aplicação de uma regra de forma indistinta.

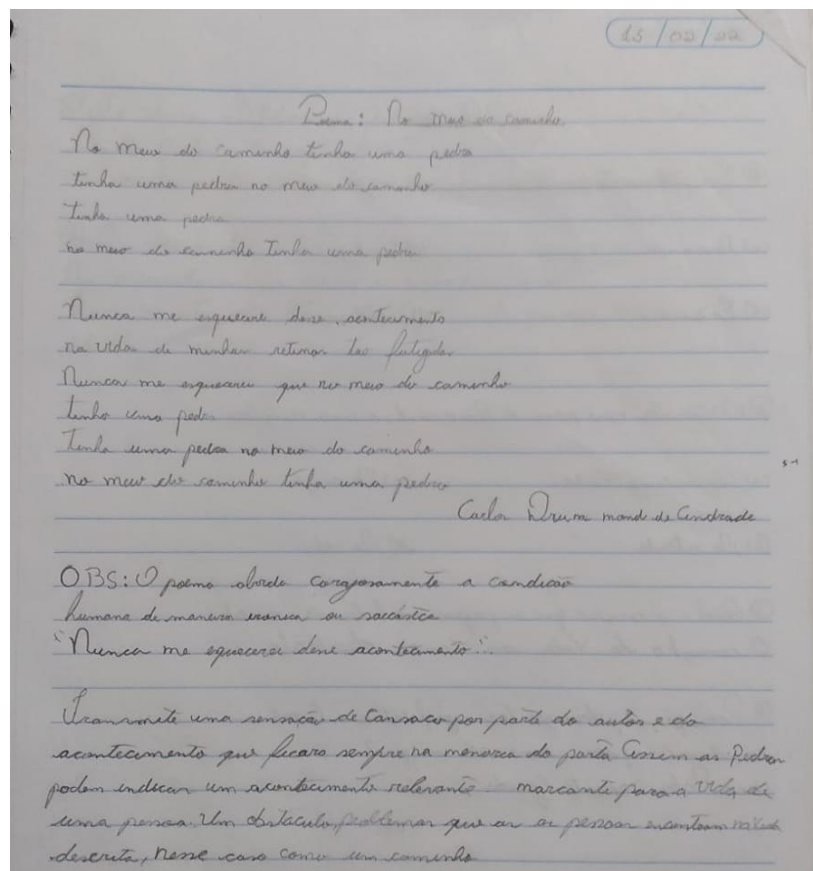
O aluno Y possui uma letra muito pequena, o que dificulta o entendimento de sua escrita. Não acentua as palavras (língua, vocabulário, está), não coloca cedilha no “C” (preocupação, correção, relação) e escreve sem utilizar pontuação. Diante disso, é válido destacar os apontamentos de Schwartzann (2011 apud SAVALL; DIAS, 2018, p. 40) sobre as alterações nos processos de escrita que podem ocorrer nos quadros de TEA nível I, sendo desde a não apropriação da relação fonema/grafema até déficit mais leves, como dificuldades em erros de pontuação, como os vistos nesse texto.

Em vista disto, é válido lembrar que o aluno Y está no 6º ano e Cardoso, ao fazer um levantamento sobre o uso da pontuação por séries em que os alunos participantes da sua pesquisa se encontram, concluiu que:

na 1ª série, o sinal preponderante é o ponto final, em posição de final do texto ou intratexto. A 2ª série se caracteriza por uma maior normalização no uso do ponto e duas novas aquisições: dois pontos e vírgula. O travessão também começa a se manifestar. Na 3ª série, acontece uma intensificação do uso da vírgula e do travessão. A 4ª série apresenta maior normalização dos dois pontos e do travessão, além de uma grande ampliação das formas (interrogação, exclamação, aspas, reticências), que já apareciam, em menor quantidade, desde a 2ª série. (CARDOSO, 2003, p. 127).

Muitas pontuações que supomos que estavam presentes na lousa já que o texto foi escrito pela professora de português não foram copiadas pelo aluno, demonstrando sua falta de domínio sobre este aspecto ortográfico, do qual segundo o autor citado, o aluno estando no 6º ano já teria aprendido este conteúdo e já estaria fazendo o uso, podendo esquecer-se de alguns de seus usos, mas não da forma excessiva como ocorre neste texto.

Foto do texto 2 do aluno Y



COMANDO: Esta foto trata-se de uma cópia da lousa, inicialmente o aluno Y copia o poema escrito na lousa pelo professor e, posteriormente, copia algumas observações sobre este mesmo poema, também escritas na lousa pelo professor.

TRANSCRIÇÃO:

Poema: No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra

[Digite texto]

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra

Carlos Drummond de Andrade

OBS: O poema aborda corajosamente a condição
humana de maneira irônica ou sarcástica
“Nunca me esquecerei desse acontecimento”...

Transmite uma sensação de cansaço por parte do autor e do
acontecimento que ficara sempre na memória do poeta. Assim as pedras podem indicar um acontecimento relevante marcante
para a vida de uma pessoa. Um obstáculo, problemas que as pessoas encontram na vida descrita, nesse caso como um
caminho

Apesar de ser uma letra pequena, é fácil de entender, o que aponta para uma não dificuldade deste com o traçado da letra cursiva. Entretanto, no texto 1 deste aluno foi relatada a dificuldade para compreender a letra, sendo ela menor que a letra do texto 2. Do texto 1 para o texto 2, há uma melhora quanto a forma de escrita, com um traçado um pouco mais forte e uma letra um pouco maior. Isto facilitou bastante a compreensão. Também há um melhor uso da letra maiúscula, pois no texto anterior, várias palavras foram escritas com a inicial maiúscula, não sendo início de frase e nem substantivo próprio, o que reafirma a hipótese de que o aluno não tinha conhecimento sobre quando utilizar este recurso. Neste texto, isto quase não acontece.

O aluno, no texto 2, não utiliza o ponto final ao finalizar a cópia do poema, característica que aparece também no texto, conforme apontado na análise a falta de domínio sobre a pontuação, esquecendo-se de copiá-los corretamente. No entanto, está presente na cópia do texto 2 reticências, aspas, dois pontos, vírgula e um ponto final. Desta forma, de acordo com Cardoso (2003), sobre os usos de pontuação nas séries iniciais, há um sobressalto de um aluno que utilizou o ponto final apenas no final do texto, o que foi indicado pelo autor como algo que ocorre na 1ª série, para o uso destes pontos já destacados no texto 2 que, conforme apontado pelo autor, o domínio deve ocorrer a partir da 4ª série.

No texto 2, o aluno Y faz a cópia do título na primeira linha e de maneira correta, no meio da linha e separado do texto. Segundo Cardoso (2003), isto marca uma importante

apropriação textual. Quanto à cópia do poema, esta também foi feita de forma correta, deixando uma linha entre cada estrofe. Ou seja, o aluno consegue demarcar a relação entre versos/estrofes e separações espaciais na página do caderno.

Em vista destas melhoras na escrita do aluno Y, descartamos a possibilidade apontada no texto anterior sobre os problemas de escrita apresentados estarem ligados à disgrafia, uma vez que a melhora ocorreu entre uma aula e outra, o que pode ter sido numa mesma semana. Caso a disgrafia fosse o motivo da ocorrência dos erros citados no primeiro texto, acreditamos que essa evolução precisaria de mais tempo para ocorrer.

O nome do poeta, copiado ao final do poema, foi escrito com um espaçamento entre as letras “m” e estas deveriam ter sido escritas juntas, “Drummond”. É possível que o aluno tenha o conhecimento de que as partes separadas “Drum” e “mond” deveriam ser escritas juntas, porque a segunda parte não foi escrita com a letra inicial maiúscula como os outros nome e sobrenome. Então, o receio em escrevê-las juntas provavelmente foi ocasionado pelo estranhamento do aluno diante de duas letras “M” escritas juntas, incomum na língua portuguesa.

Diante disto, vemos a individualidade do aluno enquanto sujeito que pensa no que aprendeu, em suas vivências com a língua portuguesa e mesmo tendo a escrita do professor para copiar. Ainda sim resiste em vista dos conhecimentos adquiridos até o momento, mostrando-se questionador.

Após o poema, há uma observação. Nesta parte, novamente o aluno não utiliza a linha até o final e no parágrafo subsequente sim. Em vista disso, pode ser que não tenha percebido no momento da cópia que o poema tinha acabado, acreditando que esta parte também deveria ser escrita em verso.

O aluno não utiliza o pingo nas letras “i” e “j”, não copia o til na palavra “tão” (8ª linha), não copia a cedilha na letra “c” da palavra “condição” (15ª linha), escreve “irônica” sem o acento (16ª linha), “ficará” sem acento (20ª linha), “memória” sem acento (20ª linha) e “obstáculo” sem acento (22ª linha).

Na 16ª linha, a palavra “sarcástica” foi escrita sem a letra “i”, ao se tratar de uma cópia da lousa. Pode ser que o aluno não tenha compreendido a letra do professor ou pode ter ocorrido por desatenção.

A forma como o aluno escreve a palavra “memória” na 20ª linha parece estar escrito “menorca”, pois não copiou a terceira perna da letra “m” e a letra “i” foi escrita de forma inclinada, o que fez com que parecesse a letra “c”. Isso pode ser resultado da cópia de letra cursiva. Massini-Cagliari e Cagliari (2008) esclarecem que “na escrita cursiva é mais difícil saber onde começam e acabam os traçados das letras, além de poder levar a confusões”. (MASSINI-CAGLIARI e CAGLIARI, 2008, p, 141).

Ao invés de “poeta”, o aluno escreveu “porta” (20ª linha). Isso pode ter ocorrido pelo desconhecimento sobre o significado da palavra “poeta”, copiando uma palavra parecida que ele possui o conhecimento do significado. Após esta palavra deveria haver um ponto final, este não foi copiado, mas ainda sim utilizou a inicial maiúscula para escrever a próxima palavra, respeitando o local onde estaria o ponto. Para Cardoso (2003, p. 129), “a maiúscula, no corpo do texto, parece ser utilizada para a inauguração da frase”. Portanto, apesar do indício da falta de domínio sobre a pontuação há ainda uma tentativa do aluno de fazê-la.

Na 21ª linha, entre as palavras “relevante” e “marcante”, deveria haver uma vírgula, há uma marcação à lápis que aparenta ser um ponto final, mas a letra subsequente não foi escrita com a inicial maiúscula. Portanto, pode ser que seja uma tentativa de fazer a vírgula apesar de que não conseguimos ver que essa pontuação corta a linha, como a vírgula cortaria. Isto pode estar relacionado ao que é apontado por Cardoso (2003) como presença de sinais não convencionais:

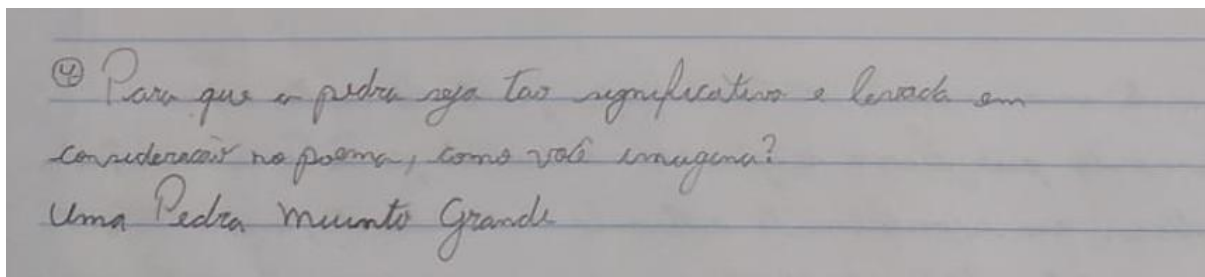
tais como bolinha, hífen ou número no início de cada frase, flor, estrela, retângulo, ou outro desenho no final da frase: traços ou barras (marcas de rasuras? acentos em determinadas palavras? pontos ou vírgulas mal traçados?) testemunham a busca da criança para compreender o sistema de pontuação. (CARDOSO, 2003, p. 130).

Dessa forma, além da melhora do uso da pontuação entre o primeiro e segundo texto, Y segue buscando compreender o sistema de pontuação. Há um movimento de perceber e não perceber, como se a compreensão da existência e uso desses sinais ainda estivessem marcadas por saltos, lapsos que levam a ausência desses usos nos momentos necessários.

Na 22ª linha, o aluno copia o artigo duas vezes “as” “as”. Isso pode ser desatenção durante a cópia, os alunos passam bastante tempo de aula copiando textos e atividades da lousa, consideram isso cansativo e, aparentemente, pouco produtivo porque, na maioria das

vezes, não prestam atenção no que escrevem e não realizam a releitura para conferir se o que escreveram está correto ou não.

Foto do texto 3 do aluno Y



COMANDO: O aluno Y copiou a pergunta escrita na lousa pelo professor. Pergunta esta que deveria ser respondida a partir da leitura do poema de Carlos Drummond de Andrade.

TRANSCRIÇÃO:

4-) Para que a pedra seja tão significativa e levada em consideracao no poema, como você imagina?
Uma Pedra muito Grande

Nesta foto podemos ver novamente a forma que o aluno utiliza a linha, não escrevendo em toda a sua extensão. Na resposta dada para a pergunta é possível identificar a dificuldade em compreender o os sentidos do que estava sendo perguntado. De acordo com Massini-Cagliari e Cagliari (2008), o ato de responder a uma questão exige:

um maior esforço mental da parte do leitor porque ele precisa entender algo que foi pensado e organizado por outra pessoa, mas acessado por ele através da escrita. Estamos mais acostumados a fazer isso através da audição, diante da linguagem oral. Neste caso, é comum um diálogo para estabelecer uma melhor compreensão da parte do ouvinte. Quando se trata de texto escrito, o discurso está congelado e fixo em uma forma imutável e não pode ser questionado no sentido de se obter esclarecimentos de seu autor. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2008, p. 156).

Diante disso, é importante destacar que o aluno demonstrou que entendeu algo que foi pensado e organizado por outra pessoa, pois entendeu o poema escrito pelo poeta sobre a existência da pedra como obstáculo que atrapalha a passagem por estar no meio do caminho, mas essa compreensão ocorreu por meio de um pensamento concreto, sendo a pedra compreendida como a própria pedra, não tendo outro significado. É relevante atentar-nos para

[Digite texto]

o enunciado “como você a imagina”, este dá autonomia para o aluno descrever a pedra através de sua perspectiva.

Sendo assim, a resposta dada não está incorreta. É possível que o problema sobre a compreensão da pedra em sua linguagem figurada vá além, estando relacionada à dificuldade que a criança com autismo tenha no manejo com o que não apresenta sentido literal. Para um aluno que comprovadamente tenha tendência em compreender as palavras em sentido literal, entender o sentido da pedra na linguagem figurada gera uma dificuldade. A dificuldade de compreender a linguagem figurada é uma característica definidora do autismo e é apontada pelos pesquisadores do tema. Trata-se da “Dificuldade com a linguagem figurada, incluindo a compreensão de metáforas e/ou piadas” (MOUSINHO; SCHMID; PEREIRA; LYRA; MENDES; NÓBREGA, p. 303, 2008) presentes no diagnóstico do autismo.

Neste ponto, é importante retomar que para Bakhtin (1997), uma vez que a linguagem se constitui como prática social, constitutiva dos sujeitos que a usam. A criança com autismo não está fora dessa prática. Como sujeito de linguagem constitui-se também nessa relação. O ponto que precisa ser observado, considerado pela escola é que essa constituição apresenta pontos de singularidades que demandam muita atenção no processo de ensino e aprendizagem. Assim, quando o comando de produção não é objetivo ou “utilizou de metáforas que o aluno não compreendeu”, ele pode não conseguir escrever sobre. Ou pode, como fez o aluno X, apresentar uma resposta lastreada no sentido literal, uma vez que, para o autista, pedra é pedra, é um objeto existente no mundo.

Na foto do texto 2, em que aluno Y teria realizado a cópia do poema e, posteriormente, das observações sobre esse mesmo texto, havia entre as observações uma que expunha explicações sobre a pedra: “as pedras podem indicar um acontecimento relevante e marcante para a vida de uma pessoa. Um obstáculo, problemas que as pessoas encontram na vida descrita, nesse caso, como um caminho”. O aluno não considerou essa observação para realizar sua resposta. Neste caso, o comando “como você imagina”, ausência de um comando que o fizesse retornar para as observações antes de responder, possibilitou a resposta direta e literal no que diz respeito ao que compreende ser a pedra no poema de Drumond. Assim, apesar dele ter realizado a cópia desta informação em seu caderno, ficou como uma tarefa descolada do que veio a seguir. Esse é um cuidado que a criança com autismo exige: que o professor seja o mediado dela e o texto, mas não só, que use estratégia que permitam o estabelecimento de relações entre a linguagem literal e a figurada.

Assim, de acordo com Bakhtin, a internalização do discurso em que um falante se apropria das palavras de outro falante, transformando-as em suas próprias falas exige um trabalho com os sentidos, com o tema de cada palavra. E com a apropriação das palavras, ocorre o apagamento dos autores (que nesse caso seria o professor) ou transformação da palavra alheia em palavras próprias. Esse processo faz com que as “palavras” apropriadas tornem-se anônimas, sendo um processo de “monologização da consciência” formada por meio da relação com o outro (BAKHTIN, 1981^a, p. 385; 1981b, p. 293 apud SMOLKA; GÓES, 1996, p. 48). No caso da criança e, principalmente a com autismo, esse processo de apropriação exige um trabalho intenso de mediação, que é próprio do processo de ensino e aprendizagem. Isso não ocorreu porque o aluno não transitou entre as palavras do professor sobre as pedras poderem indicar um acontecimento relevante e marcante para a vida de uma pessoa, como um obstáculo e o caminho sendo utilizado para se referir à vida.

Quanto à ortografia, há a ausência do pingo na letra “j” e nas letras “i” presentes no texto. Ausência também de acento na palavra “tão” (1^a linha), ausência de cedilha em “consideração” (2^a linha).

O aluno faz o uso correto de letra maiúscula na primeira palavra que inicia a pergunta e na primeira palavra que inicia a resposta. No entanto, este uso é equivocado nas palavras “pedra” e “grande” utilizadas na resposta.

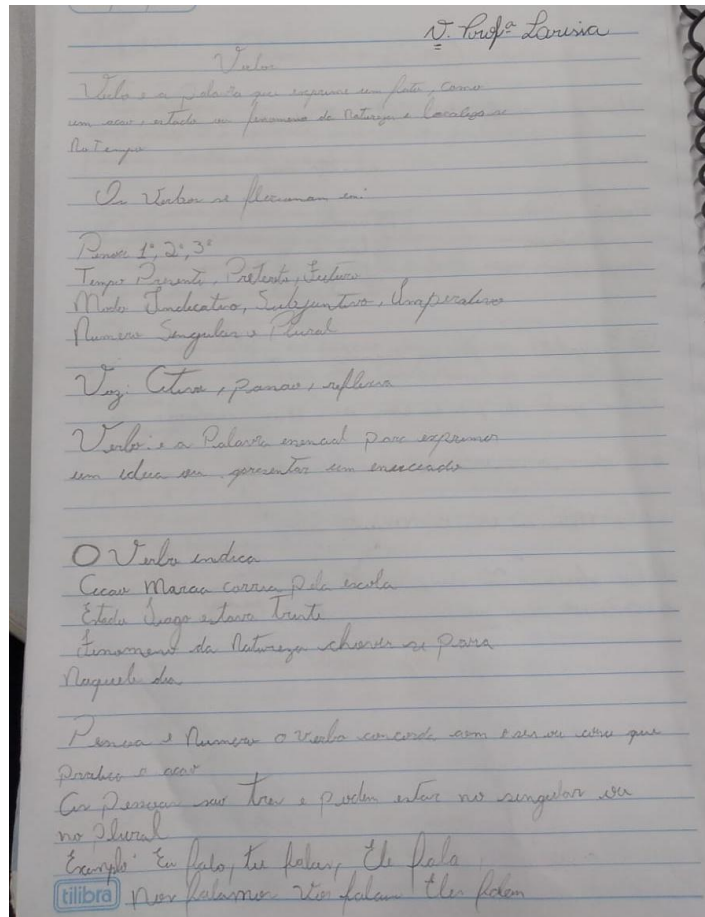
Quanto à pontuação, faz o uso correto da vírgula e do ponto de interrogação no final da pergunta, no entanto não utiliza o ponto final ao concluir sua resposta.

Na pergunta “como você imagina?”, a hipótese é de que o aluno não copiou o pronome “a” referente à pedra.

É importante destacar que as ocorrências sobre copiar faltando palavras, uso incorreto de letra maiúscula ou o não uso do “ç”, acento, pontuação, pingo nas letras “i” e “j” também estão presentes nos outros textos deste aluno. Essas dificuldades são persistentes, o que pode indicar duas possibilidades: O professor não se atentou aos erros que este aluno tem cometido com frequência e não reforçou os comandos que possibilitassem a construção dos conhecimentos necessários para a escassez dos desacertos apontados. Ou pode ser que assim como apontado na análise do primeiro texto, o aluno tendo o diagnóstico de autismo pode vir a ter disortografia, já que este transtorno é englobado pelo autismo, assim a pessoa com autismo pode ter a disortografia ou não.

O aluno escreve “muinto” ao invés de “muito”, isto é uma marca de oralidade, ou seja, é uma escrita baseada no som da fala. Massini-Cagliari e Cagliari (2008, p. 137) afirmam que “Para a criança, a sua experiência linguística está centrada na linguagem oral”.

Foto do texto 6 do aluno Y



COMANDO: O texto a seguir, produzido pelo aluno Y, é uma explicação sobre verbos. Trata-se de conteúdo transcrito na lousa e copiado pelo aluno.

TRANSCRIÇÃO:

Verbos

Verbo é a palavra que exprime um fato, como um acao , estado ou fenômeno da Natureza e localiza se No Tempo

Os Verbos se flexionam em:

Pessoa 1º,2º,3º

Tempo Presente, Preterito, Futuro

Modo Indicativo, Subjuntivo, Imperativo

Numero Singular e Plural

Voz: Ativa, passao, reflexiva

Verbo: é a Palavra essencial para exprimir um ideia ou apresentar um enuciado

O Verbo indica

Acao Marcia corria pela escola

Estado Tiago estava triste

Fenomeno da Natureza chover se para

Naquele dia

Pessoa e Numero o verbo concorda com o ser ou coisa que pratica a acao

As pessoas sao tres e podem estar no singular ou no plural

Exemplo: Eu falo, tu falas, Ele fala,

Nos falamos Vos falam Eles falam

Nesse texto, há presença das dificuldades já apontadas nos textos 1, 2 e 3 deste aluno. O aluno Y não utiliza acento e nem cedilha: é (sem acento, escrito duas vezes dessa forma), ação (sem cedilha e sem acento, escrito três vezes dessa forma), fenômeno (sem acento, escrito duas vezes dessa forma), pretérito (sem acento), número (sem acento, escrito duas vezes dessa forma), três (sem acento), são (sem acento), nós (sem acento) e vós (sem acento). Essa ausência de acentuação no decorrer do texto demonstra que o aluno não sabe a importância desses elementos, ignorando-os durante a realização da cópia da lousa.

Cabe ressaltar que, para um aluno que comprovadamente tem tendência a ter dificuldades para grafar as palavras adequadamente, realizar cópias da lousa pode gerar dificuldades que favoreçam a realização destes erros. A literatura sobre esse assunto aponta essa dificuldade como disortografia – “A pessoa com disortografia apresenta uma escrita marcada por erros gramaticais relacionados ao uso de pontuações, acentuações entre outros” (SOUZA; MENDONÇA; BARBOSA, 2021, p. 43), sendo um dos possíveis sinais de autismo.

Na terceira linha, Y escreve “como um acao”, não estabelecendo a concordância entre o artigo indefinido e o substantivo. Escreve palavras que não estão no início da frase, não são nomes próprios e com a inicial maiúscula, como: Natureza (3ª linha), No (4ª linha), Tempo (4ª

linha), Verbos (6ª linha), Presente, Pretérito e Futuro (9ª linha), Indicativo, Subjuntivo, Imperativo (10ª linha), Singular, Plural (11ª linha), Ativa (13ª linha), Palavra (15ª linha), Verbo (19ª linha), Natureza (22ª linha), Número (25ª linha), ele (29ª linha), vós e eles (30ª linha). Nestes casos, é possível levantar a hipótese de que o aluno não compreenda as regras para se usar a letra maiúscula corretamente, como já apontado nos textos anteriores.

O aluno Y escreveu “localiza se” sem utilizar o hífen (3ª linha), mas manteve esses elementos separados como se o hífen estivesse presente. Isso pode ter ocorrido pelo fato de que não tenha conhecimento sobre o uso desse elemento, ignorando-o. E, por se tratar de uma cópia da lousa, mantém o padrão de não utilizar as linhas por completo, acompanhando a escrita da lousa; diante disso, inicialmente levantamos a hipótese que seria possível que, ao não ter mais espaço para a escrita, o professor tenha recorrido à separação silábica e o aluno não tenha percebido que se tratava de uso de hífen para a partícula “se”. No entanto, se esse fosse o caso, o aluno teria copiado a palavra juntamente com a partícula e não separadamente.

Também não utiliza dois pontos na 8ª, 9ª, 10ª, 11ª, 20ª, 21ª, 22ª linhas. Todavia, faz uso dos dois pontos na 13ª e 15ª linha. É válido observar que, apesar da ausência dos dois pontos nas linhas já destacadas, deixa o espaço em que haveria os dois pontos em branco e utiliza a vírgula corretamente posterior as palavras que sucedem aos dois pontos; em algumas das linhas citadas, o aluno ainda utiliza a letra inicial maiúscula após o local onde estaria a vírgula e sabemos que não se deve utilizar letra maiúscula para substantivos comuns após a vírgula, essa regra não foi respeitada. Devemos nos atentar que o uso dessas iniciais maiúsculas pode ser uma tentativa de separar esses elementos, que é a função da vírgula, isso parece ter sido evidenciado pelas maiúsculas.

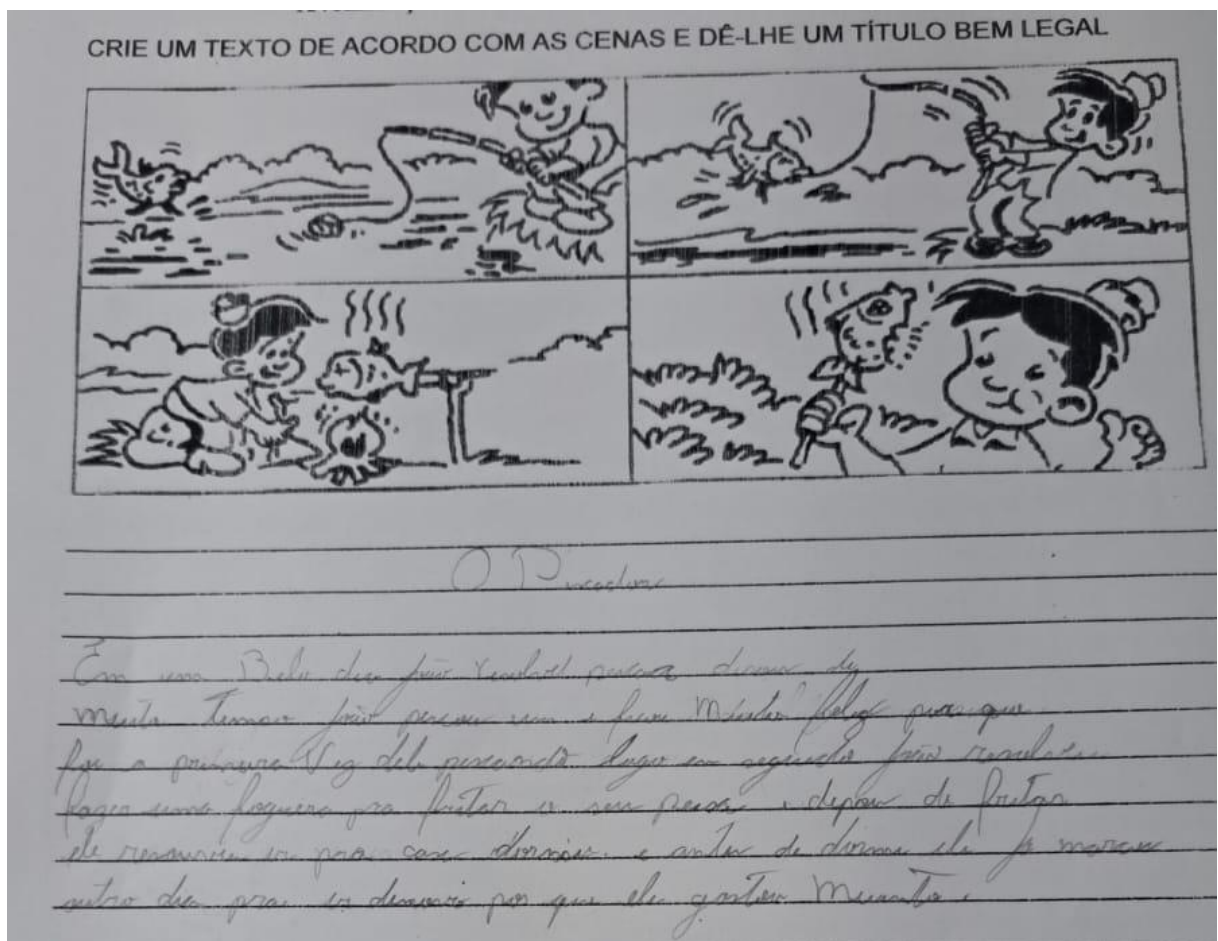
Sendo assim, apesar da ausência da vírgula, o aluno utiliza esses demais elementos como se estivessem presentes. Há a possibilidade de que apenas não tenha visto que haveria vírgula nesses locais. Essa hipótese é possível porque faz uso da vírgula em outras partes do texto e a respeita mesmo sem a utilizá-la.

Nas linhas 8ª, 9ª, 10ª, 13ª, 32ª, 33ª, não utiliza a letra “e” quando cita um último elemento de uma sequência, como: “pessoa: 1ª, 2ª, 3ª”, “Presente, Pretérito, Futuro”, “Indicativo, Subjuntivo, Imperativo”, “Eu falo, tu falas, ele fala” e “nós falamos vós falais”. No entanto, na 3ª linha o conectivo “e” foi utilizado adequadamente em “Verbo é a palavra que exprime um fato, como um acao, estado ou fenômeno da Natureza e localiza se No Tempo”. Dessa forma, podemos levantar algumas hipóteses sobre essas ocorrências: a) desatenção do aluno durante a cópia da lousa; b) o próprio professor pode ter escrito dessa

forma; c) há uma dificuldade real do aluno compreender e usar esses elementos linguísticos na produção do texto.

Há uma inversão de palavras na 22ª e 23ª linha, em que o aluno escreve: “chover se para Naquele dia”. A possibilidade é de que essa frase era: “Naquele dia choveu sem parar”. A mesma inversão de palavras também ocorre nas linhas subsequentes: “Pessoa e Numero o verbo concorda com o ser ou coisa que pratica a acao”. Em vista disso, é importante considerar os estudos sobre a sequência incomum de palavras ou frases incompletas relacionadas à disortografia. Sabendo que este aluno possui o diagnóstico de autismo, é necessário associar esta constatação a presença dessa construção neste texto.

Foto do texto 7 do aluno Y



COMANDO: O texto trata-se de uma produção livre, que não foi resultado de cópia do que foi escrito na lousa pelo professor. É importante destacar que, apesar de ser uma produção livre, nesta atividade era necessário que o aluno Y fundamentasse seu texto com base nas imagens apresentadas. Ou seja, o que se pediu foi uma leitura do texto não verbal e, a partir disso, uma produção escrita que seria o resultado de um percurso interpretativo.

[Digite texto]

TRANSCRIÇÃO:

O Pescador

Em um Belo dia João resolvel pescar depois de
 muito tempo João pescou um e ficou Muito feliz por que
 foi a primeira Vez dele pescando logo em seguida João resolveu
 fazer uma foguera pra fritar o seu peixe e depois de fritar
 ele resolveu ir pra casa dormir e antes de dormi ele já marcou
 outro dia pra ir denovo por que ele gostou Muito.

Trata-se de uma produção curta, intitulada o “Pescador”. O aluno utilizou um único ponto, o ponto final ao terminar o texto. Apesar da ausência de pontuação no texto, faz uso de conectivos e outras palavras que dão coerência ao texto, tais como: e, porque, logo em seguida e depois. Assim, os usos desses conectivos demonstram uma preocupação com o sentido do texto e usa essas palavras como uma forma de estabelecer coerência entre as imagens. A ausência de pontuação indica, segundo Cardoso (2003, p. 147), que “ali não há, no nível da trama textual, uma ruptura importante, qual seja, mudança no tempo narrativo, mudança de atores, mudança do tipo de atividade”. E de fato não há mudança no tempo narrativo, pois toda a história ocorre no presente, no texto há um único ator e uma única atividade, a pesca.

O fato de o ponto final estar presente apenas no final do texto mostra que ele “funciona mais que um marcador de ordem textual; ele é também um marcador enunciativo, ao dizer para o leitor que a enunciação se completou”. (CARDOSO, 2003, p. 133). E tendo apenas a presença do ponto final ao final do texto, é relevante retomarmos a análise da foto 1, na qual observamos que o aluno se esquecia constantemente de copiar as pontuações presentes no texto da lousa, mesmo estando no 6º ano. Nesta série, a previsão é que um aluno já saiba usar esse conteúdo. Sendo este texto uma produção livre, deixa ainda mais evidente os conhecimentos que o aluno domina ou não. Assim, o ponto final apenas no final do texto indica, segundo Cardoso (2003), um domínio que o aluno possui na 1ª série, nas séries seguintes já deveria fazer o uso desta e de outras pontuações, o que reafirma uma dificuldade do aluno em questão.

Há preocupação do aluno Y com o planejamento de seu texto, pois, como já dito, apesar de não utilizar pontuação, utiliza organizadores textuais coordenantes temporais, tais como: “depois de” e “seguida”. Esta categoria é definida por Schneuwly (1988, p. 101 apud

CARDOSO, 2003, p. 188) como sendo aquela “das unidades morfológicamente simples que organizam a sequência linear do texto com uma carga semântica mínima”. Cardoso salienta que:

na modalidade oral, esse fenômeno é bem conhecido. Ele reflete aqueles momentos em que a fala assume uma carga cognitiva maior e, ao mesmo tempo, deve manter a continuidade. Por isso, aparecem alguns traços involuntários do funcionamento da linguagem que representam o processo de planejamento ou de busca lexical. Basicamente são expressões ou sons com pouca ou nenhuma significação (ahmmmm, ééééé, por exemplo). Na escrita, esses traços são bem mais raros: ou não aparecem, ou são eliminados por meio de rasuras e correções. No entanto, na escrita inicial da criança, quando o processo de produção é ainda pouco controlado e por isso supõe uma carga cognitiva maior, esses traços podem aparecer, especialmente representados pelo (E) DEPOIS, DEPOIS DE. (CARDOSO, 2003, p. 195).

Nesse sentido, nos momentos em que isto aparece na escrita do aluno, pode ser considerado como um espaço para ele pensar sobre o que ocorrerá depois e dar continuidade. Ainda sobre a preocupação com o planejamento do texto, as duas subcategorias temporais apontadas por Schneuwly (1988 apud CARDOSO, 2003, p. 205) estão presentes no texto, sendo elas:

1. Organizadores cuja função é ligar dois acontecimentos enunciados em duas proposições. Esse papel é feito basicamente pelas conjunções: aí, depois, quando etc.
2. Organizadores que situam um acontecimento no tempo, seja em relação ao momento de enunciação (hoje, no dia X, até hoje), seja em relação a um eixo temporal mais geral definido pelo mundo dos acontecimentos referidos (um dia, toda hora). (SCHNEUWLY, 1988, p. 106 apud CARDOSO, 2003, p. 205).

É possível ver as duas subcategorias de organizadores nas passagens: “Em um belo dia”, “depois de muito tempo”, “depois” e “outro dia”. Portanto, há nesse uso a materialização do esforço do aluno Y para situar no tempo os acontecimentos narrados.

Há algumas letras iniciais maiúsculas que não sinalizam início de frase como “Em um Belo dia”. Isso mostra um possível não entendimento sobre quando deve utilizar a letra maiúscula, pois há momentos em que ela foi utilizada corretamente e outros não. Juntamente a isto, observamos muitos erros ortográficos, como: denovo, resolvel e foguera.

Os estudos de Massini-Cagliari e Cagliari (2008, p. 137) evidenciam que, “para a criança, a sua experiência linguística está centrada na linguagem oral. Do ponto de vista da percepção auditiva, a linguagem oral é um contínuo, interrompido às vezes por pausas. Não

há nenhuma dica que mostre aos ouvintes onde começam e acabam as palavras.” É possível que isso seja o caso da escrita da palavra “denovo” em que o aluno apoia sua escrita no modo como executa a fala. Ou seja, não vendo/ouvindo pausa entre estas palavras acreditou que seriam apenas uma, escrevendo-as juntas.

Também a oralidade se faz presente por meio da grafia da palavra “pra”, que foi utilizada três vezes no texto. O aluno utiliza o “pra” como uma forma de conectivo para dar continuidade a sua história. Tendo em vista o diagnóstico de autismo deste aluno, pode ser que tenha generalizado a regra do que utiliza na fala para o que e utiliza na escrita, apesar de que alunos que não possuem este diagnóstico também apresentam muitas vezes marcas de oralidade na escrita, mas não podemos deixar de considerar que a generalização de regras é uma característica do autismo.

A palavra “resolvel” já destacada anteriormente deve ser observada sobre o conhecimento necessário para saber ler evidenciado por Massini-Cagliari e Cagliari (2008) sobre “Escrita não é transcrição fonética”:

Se o aluno sabe disto, não vai procurar uma pronúncia artificial para ler, por exemplo, pronunciando como uma lateral alveolar um L que tem o som de [u], como em balde, alto, etc. Alguns professores acham que passando a ideia de que a escrita é fonética os alunos aprendem mais rapidamente, o que pode até acontecer em um primeiro momento. Porém, isto cria vícios que irão prejudicar profundamente os alunos, sobretudo quando forem escrever. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2008, p. 153).

Em vista disso, acreditamos que o aluno Y ainda vê a escrita como transcrição fonética, assim tentou, por meio do som, executar a escrita. Assim como apontado pelos autores, esse conhecimento pode ter sido passado pelo professor ao aluno em algum momento de sua escolarização, mas não firmou com a clareza necessária para ser mobilizado na produção escrita.

Temos ainda a palavra “foguera” que também apresenta dessa mesma realção com oralidade, uma vez que na fala não pronunciamos a letra “i”, mas a utilizamos na escrita:

Uma língua como a portuguesa, que passou por inúmeras reformas ortográficas, tenta manter uma relação entre letras e sons que se aproxime do princípio acrofônico que rege o alfabeto, tornando a grafia das palavras a mais próxima possível de um determinado tipo de fala, que reflete uma variedade padrão da língua. Isto dá uma falsa ideia de que escrevemos como falamos. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2008, p. 148-149).

Esta falsa ideia, como já visto, influencia os alunos a escreverem como falam. Diante disto, estes mesmos autores evidenciam a necessidade de ensinar as regras aos alunos, apontando que muitas pessoas acham que elas não devem ser ensinadas.

O aluno Y narrou o que aconteceu com o personagem, utilizando os verbos na terceira pessoa do singular (resolveu, pescou, ficou, marcou), usou gerúndio “ficou muito feliz por que foi a primeira vez dele pescando”. A frase poderia ser: “ficou muito feliz porque foi a primeira vez que ele pescou”. Há neste caso a marcação inadequada do tempo. O aluno também utilizou o “porque” de forma equivocada, e utiliza o “por que” separado, com o sentido de explicação, quando deveria utilizar o “porque”. A dificuldade para compreender em quais situações usar esse conectivo é uma realidade escolar para todo e qualquer aluno. Não pode, portanto, ser considerada uma dificuldade específica do aluno com autismo.

Outro ponto importante a ser observado nesta atividade é que o enunciado sugere primeiramente que o aluno crie um texto de acordo com as cenas do texto não verbal. Neste caso, é relevante considerar como o aluno Y compreendeu esse comando. Descreve o acontecimento das imagens, mas sem deixar de acrescentar informações que não são possíveis de ver na ilustração, tais como: o nome do personagem (João), é um nome bastante comum na língua portuguesa. Também acresce, na narrativa que criou, o fato de fazer muito tempo que o personagem não pescava, que era primeira vez dele pescando e que o personagem foi dormir. O texto é uma mescla de descrição do desenho com o acréscimo de afirmações curtas numa sequência de acontecimentos com caráter de enumeração. A caráter assertivo, a ausência de conectivos deixa o texto extremamente linear.

Diante disso, o texto não possui trama, elemento complicador, desequilíbrio e resolução, elementos fundamentais para envolver o leitor na leitura da narrativa. De acordo com Geraldi (1997), um texto, para ser entendido como tal, precisa ser uma sequência verbal coerente. A mera justaposição de sequências escritas não materializa um texto. Sendo sequências verbais, a ausência de conectivos, marcações temporais, falta de pontuação deixam espaços em branco em termos de construção de sentidos. Porém, há uma trama, mesmo que linear. Tanto que, se fizermos um exercício de reescrita, essa trama ganha materialidade: Vejamos:

“Em belo dia João resolveu pescar. Depois de muito tempo com o anzol na água, pescou um peixe. João ficou muito feliz porque foi a primeira vez que conseguiu pegar um peixe. Em seguida, João resolveu fazer uma fogueira para fritar o seu peixe. Depois de fritar, comeu o peixe e resolveu ir

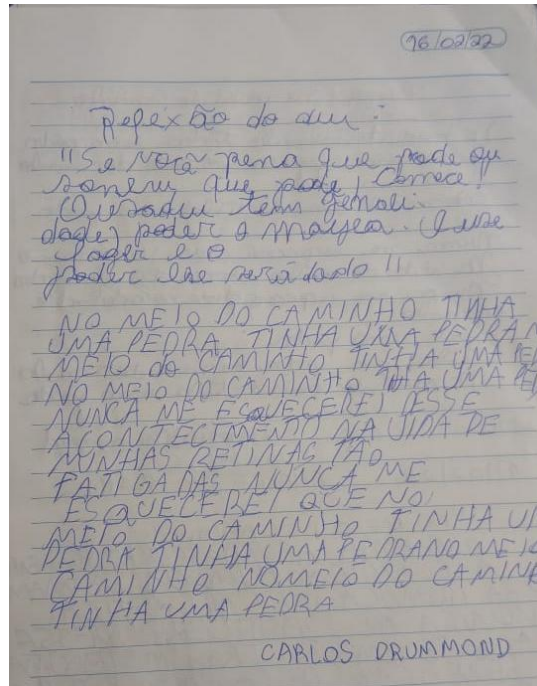
para casa dormir. Antes de dormir, já marcou outro dia para ir novamente pescar porque gostou muito da experiência de pegar um peixe”.

Para um aluno de 6º ano é uma narrativa muito curta. Para um aluno de 6º ano com autismo, é um passo importante para início de um trabalho com a linguagem escrita. A ausência do trabalho linguístico, necessário para construção da complexidade de um texto narrativo, deixa muito espaço para a ação do professor no sentido de ensinar esse aluno a se articular na e por meio da linguagem – algo fundamental para a criança com autismo. Na produção, mesmo sendo a execução de uma tarefa da escola, o aluno Y demonstra que tem algo a dizer sobre o tema dos quadrinhos. Diz em função da demanda da escola, mas diz mais. É preciso se perguntar sobre a felicidade de pescar um peixe e a vontade de voltar a pescar. Essa compreensão é mais ampla, está além das imagens. Então, é nesses acréscimos que Y se apresenta como sujeito capaz de construir sentidos.

No enunciado, vemos ainda o comando “dê-lhe um título bem legal”. O título do aluno é “O pescador”. Como o termo legal é abstrato demais, “O pescador”, embora sendo um título muito sucinto, pode produzir significar uma nomeação literal e legal para Y. Esse comando vago não o ajuda quando consideramos que o aluno autista trabalhe com a linguagem literal e tem dificuldades para compreender sentidos abstratos e/ou metafóricos. Ou seja, o pescador é uma nomeação literal. Não cabe dizer que isso não é “legal” para Y. Porém, há a compreensão do que é um título e da sua relação com o tema do texto.

5.2 Análise dos textos do aluno X

Foto do texto 1 do aluno X



COMANDO: O texto apresentado é resultado de cópia da lousa realizada pelo aluno X. Primeiramente, o professor escreveu uma reflexão do dia e, posteriormente, o poema de Carlos Drummond de Andrade. Pelo que está na foto, não há, no que o professor apresentou, o estabelecimento de relação ou propósito entre a reflexão e o poema.

TRANSCRIÇÃO:

Reflexão do diu:

“Se você pensa que pode ou
sonhar que pode, Comece!
Ousadia tem genali
dade, poder e magea. Ouse
fazer e o
poder lhe será dado”

NO MEIO DO CAMINHO TINHA
UMA PEDRA TINHA UMA PEDRA NO
MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA
NO MEIO DO CAMINHO TNHA UMA PEDRA
NUNCA ME ESQUECEREI DESSE
ACONTECIMENTO NA VIDA DE
MINHAS RETINAS TÃO
FATIGADAS NUNCA ME
ESQUECEREI QUE NO
MEIO DO CAMINHO TINHA UMA
PEDRA TINHA UMA PEDRA NO MEIO
CAMINHO NOMEIO DO CAMINHO

[Digite texto]

O texto acima é iniciado com letra cursiva e, posteriormente, passa para a letra de forma. Por ser também uma cópia da lousa, pode ser que o professor tenha feito essa mudança de escrita; também pode ser que o aluno esteja dividido entre duas orientações sobre o ensino-aprendizado da escrita: o uso da letra de forma inicialmente e, após, a passagem para a letra cursiva. O aluno está sendo diretamente influenciado pela escrita do professor, seguindo seu estilo de escrita.

Ou ainda, há a possibilidade de que o aluno ainda não tenha total domínio da letra cursiva, realizando-a vagarosamente. Assim, iniciou a escrita com a letra cursiva e, ao perceber que precisaria de mais tempo para escrever com esta letra e este não seria suficiente para terminar até o final da aula, optou por utilizar a letra de forma acreditando ser mais rápido. Isso explicaria também a caligrafia um pouco trêmula da letra cursiva, alguns tamanhos desproporcionais das letras e irregularidades no formato das letras. Assim, mediante essas hipóteses, chegaríamos à conclusão de que este aluno ainda não apresenta total domínio da letra cursiva. Apesar de utilizá-la, o uso é feito num ritmo lento, com dificuldade.

A letra de forma maiúscula, utilizada pelo aluno no final do texto, é explicada por Massini-Cagliari e Cagliari (2008) da seguinte forma “as letras de forma maiúsculas apresentam a forma gráfica mais clara e distinta e, por isso, são mais convenientes e úteis no início da alfabetização”. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2008, p. 140). Em detrimento disto, pode ser que o professor que acompanha este aluno durante as aulas tenha esse conhecimento e tenha feito esta sugestão a ele. De toda forma, há neste movimento uma questão que merece atenção do professor. Mais uma vez, trata-se de uma dificuldade apresentada por um aluno de 6º ano e com autismo.

Este aluno também não utiliza algumas linhas até o final. Ao escrever a palavra “genialidade”, é possível ver que havia espaço para que fosse completamente escrita na linha em que foi iniciada; mesmo assim, o aluno utiliza a separação silábica como se não houvesse espaço suficiente. E há uma linha em que utiliza apenas as palavras “fazer e o”. Nesta também é perceptível que caberiam outras palavras, sendo possível dar continuidade à frase na mesma linha. Isso ocorre novamente nas linhas 17, 18 e 19. Isso pode ter ocorrido pelo fato do aluno ser fiel a cópia do professor, iniciando uma nova linha toda vez que o professor inicia. E também pode ser que o aluno não tenha conhecimento sobre separação silábica, não sabendo

como realizar essa separação, já que em todo o texto ela foi utilizada uma única vez, na palavra “genialidade” e ainda nesta vez, como já mencionado, havia espaço para ser completamente escrita numa mesma linha. Portanto, é possível que o aluno nesta separação silábica tenha copiado o recurso utilizado pelo professor, mas não se sentiu seguro para realizar isto sozinho nos outros momentos da escrita em que era necessário.

A letra “R”, presente na primeira frase “Reflexão do dia”, ocupa duas linhas ao invés de ocupar apenas uma. Isso pode ser resultado da dificuldade do uso da letra cursiva ou uma influência da escrita do professor e da tentativa do aluno de reproduzi-la. Como a lousa da escola não tem linhas, o aluno pode entender que deve reproduzir o tamanho da letra na mesma proporção. A outra hipótese a ser considerada é a de que o aluno sendo diagnosticado com autismo, pode vir a apresentar dificuldade da coordenação motora fina, como a macrografia (letras grandes). Essa relação, vista como uma característica do autismo, é apontada por Weisheimer (2019) ao realizar a análise de textos de alunos com autismo em que destaca ter tido dificuldade para compreender a letra de um aluno participante devido à dificuldade motora fina.

O mesmo ocorre com a letra “m” da palavra “magia”, escrita na 7ª linha, que acaba ocupando uma parte da linha posterior. Para o aluno que possui essa dificuldade, a letra cursiva pode ser ainda mais difícil, uma vez que tem dificuldade para compreender a relação entre tamanho da letra e espaço da linha.

Quanto à grafia do aluno, podemos ver que, na palavra “dia”, a escrita da letra “a” está incompleta, o que dá a ideia de que se trata da letra “u”; isso se repete no decorrer do texto. Na palavra “sonha”, a forma que o “h” foi escrito fez com que pareça a letra “e”. Na palavra “ousadia”, a letra “i” é escrita sem o pinga. Depois da palavra “poder”, há uma letra “e” escrita em formato de “o”. Na palavra “mágica”, a letra “g” não é finalizada na parte de cima. No segundo texto, na palavra “tinha”, a letra “n” é escrita de forma contrária. Na palavra “caminho”, a letra “m” é escrita junto com a letra “h”. Diante destas ocorrências, é necessário observar que, apesar do primeiro texto ser menor que o segundo texto, há muitos mais erros, lembrando que o primeiro texto produzido pelo aluno X está escrito com letra cursiva, enquanto o segundo com letra de forma maiúscula. Assim, acreditamos que a forma de escrita tenha influenciado o aparecimento dos erros, sendo portanto, mais difícil pro aluno realizar a escrita com letra cursiva, pois como esclarecido pelos autores Massini-Cagliari e Cagliari (2008),

“na escrita cursiva é mais difícil saber onde começam e acabam os traçados das letras, além de poder levar a confusões do tipo: o aluno vê escrito um p e pensa que se trata das letras j + s, (pato interpretado como jsato); um b pode ser interpretado como l + v (oba interpretado como olva), e assim por diante” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2008, p. 141).

Diante disto, os autores citados acima destacam que a “letra cursiva é ponto de chegada e não ponto de partida”, como já posto o aluno X não apresenta total domínio da letra cursiva e, em detrimento das dificuldades relatadas, é necessário relembrar o seu diagnóstico de autismo, que aponta que este aluno pode apresentar dificuldade relacionadas ao desenvolvimento. Também, tendo em vista o tempo curto das aulas para a realização de cópias de textos grandes, a letra cursiva pode ser inviável, pois a utilização de um grande tempo da aula para a cópia fará com que sobre pouco tempo para a realização de atividades e aprendizagens.

Broun (2009 apud PIMENTEL; CRONEMBERGER, 2022, p. 445) descreve que há duas principais dificuldades motoras características da pessoa com autismo, são elas: hipotonia (a pessoa tem força muscular e tônus reduzido) e apraxia (dispêndio na habilidade de executar movimentos hábeis). Estas afetam a habilidade do indivíduo de usar as mãos, o que impacta no processo de aquisição da escrita.

A letra “n”, escrita de forma contrária, e já mencionada anteriormente, merece destaque pois, é mais uma evidência da dificuldade do uso da letra cursiva para este aluno. De acordo com Massini-Cagliari e Cagliari (2008, p. 155), “Os alunos que escrevem de forma espelhada, em geral, o fazem porque, na escrita cursiva, nem sempre os movimentos da mão seguem a direção da esquerda para a direita”.

Assim como as diferenças citadas anteriormente, há também dificuldades ortográficas na produção textual em análise: ao invés de “reflexão” foi grafado “refexão”, com a ausência da letra L; ao acentuar a palavra “você”, o acento agudo é utilizado ao invés do acento circunflexo; “pena” ao invés de “pensa”; uso da letra maiúscula em substantivo comum após a vírgula; “genal dade” ao invés de genialidade; “magica” sem acento, ao invés de “tinha” é grafado “tnha” e falta de pontuação em algumas linhas.

Destes erros citados, 6 são cometidos na parte em que o aluno utiliza a letra cursiva e dois quando utiliza a letra de forma. Diante disso, como já mencionado anteriormente, esse resultado é influenciado pela dificuldade com a escrita da letra cursiva. No entanto, também é importante considerar qual foi a letra utilizada pelo professor para escrever na lousa. Caso tenha sido a letra cursiva, pode ocorrer que o aluno não entendeu exatamente as letras grafadas e tenha feito a cópia das palavras da forma como interpretou. E apesar de cometer

menos erros com a letra de forma, esses ainda ocorrem. Isto pode ser visto na palavra “tinha” que foi escrita várias vezes pelo aluno de forma correta, com isso vemos que ele sabe a grafia dessa palavra, errando-a apenas uma vez. Esta única ocorrência do erro perante o acerto da grafia da palavra “tinha” escrita nas demais vezes, nos faz pensar que foi resultado de falta de atenção.

E quanto à falta de pontuação, na parte em que o aluno utiliza letra cursiva, essa falta não ocorre. O aluno faz uso de dois pontos, ponto de exclamação, vírgula, ponto final e aspas. No entanto, na parte em que utiliza a letra de forma não há nenhuma pontuação.

No texto em análise, está a cópia do poema de Carlos Drummond de Andrade. Este poema possui o título “No meio do caminho”, na cópia o título não está presente. Além disso, o texto original é:

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.

Quando comparado com o texto original, vemos que, parte transcrita acima, havia apenas três pontos finais, que não foram copiados pelo aluno; e na parte da letra cursiva, o aluno utiliza o ponto final de forma correta após a palavra “magia”. No entanto, não o utiliza ao final do trecho escrito com letra cursiva. Diante disso, pode ser que a ausência de pontuação não se trate apenas do tipo de letra utilizado pelo aluno, mas também do não conhecimento sobre quando utilizá-lo ou não.

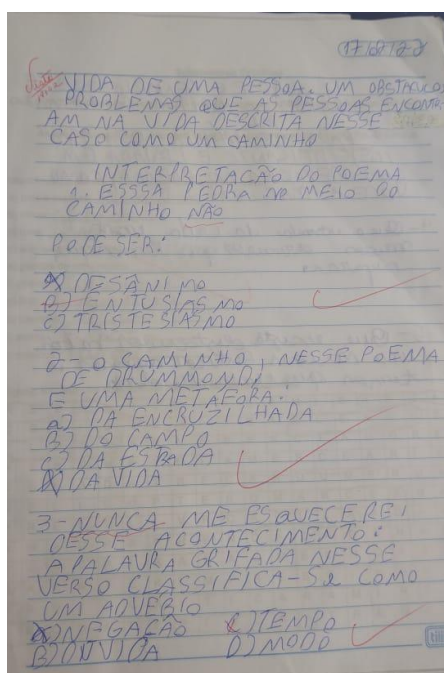
Ao comparar o texto original com a cópia realizada pelo aluno, podemos ver que o segundo verso do poema foi escrito na mesma linha que o primeiro. E isso ocorre por todo o texto, os versos seguem sendo escritos na mesma linha. Diante disso, deduzimos que o aluno não tenha conhecimento sobre o que seja verso e como é construído. Também é importante perceber que a parte que foi escrita em letra de forma não foi copiada de forma fiel a escrita do professor (mudando de linha toda vez que o professor faz esta mudança). Assim, podemos levantar a hipótese de que o aluno tem dificuldade para escrever até o final da linha quando

utiliza letra cursiva; e essa dificuldade não existe quando é utilizado a letra de forma. Em vista disso, pode ser que, ao utilizar a letra cursiva, tenha dificuldade e isso faz com que seja fiel a cópia do professor; já quando utiliza a letra de forma, sente-se mais confiante para realizar a cópia de uma forma mais livre e independente.

No entanto, há outros versos em que, mesmo tendo espaço para dar continuidade a escrita na mesma linha, a opção foi por realizá-lo na linha posterior. Como em "minhas retinas tão" (7ª linha do segundo texto), "fatigadas" (8ª linha do segundo texto), juntamente com a palavra "do" escrita na terceira linha de forma diferente em relação ao restante do texto. E isso nos faz pensar que o aluno evite utilizar o recurso de separação silábica por falta de conhecimento sobre como fazer.

Também podemos ver expressões sem segmentação, com ausência de espaço entre uma palavra e a outra: "pedrano" e "nomeio", presentes nas linhas 22 e 21 respectivamente. No entanto, essas mesmas sequências de palavras são escritas outras vezes no texto com a segmentação correta. Isso pode ser resultado da atividade de cópia, pode ser que o aluno tenha fixado seu olhar para a lousa enquanto realizava a cópia em seu caderno, não se dando conta de que não estava deixando o espaço necessário entre as palavras. Porém, é importante observarmos que, no uso da letra cursiva, essa junção de palavras não ocorre, então pode ser que a escrita com a letra de forma favoreça a junção de palavras já que as letras são grafadas separadas neste tipo de escrita, causando uma dificuldade para diferenciar o espaçamento que há entre cada letra e entre cada palavra.

Foto do texto 2 do aluno X



COMANDO: Este texto é a realização de uma cópia da lousa com respostas realizadas pelo aluno através de marcações sobre a alternativa que julgou como correta (em azul) e, posteriormente, realizou a correção das questões, assinalando com caneta vermelha a alternativa correta e utilizando um símbolo gráfico para demonstrar isto.

TRANSCRIÇÃO:

VIDA DE UMA PESSOA. UM OBSTACULO, PROBLEMAS QUE AS PESSOAS ENCONTR- AM NA VIDA DESCRITA NESSE CASO COMO UM CAMINHO. INTERPRETAÇÃO DO POEMA 1. ESSA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO <u>NÃO</u> PODE SER: A) DESÂNIMO B) ENTUSIASMO C) TRISTESIASMO 2. O CAMINHO, NESSE POEMA DE DRUMMOND E UMA METÁFORA: a) DA ENCRUZILHADA b) DO CAMPO c) DA ESTRADA d) DA VIDA 3. <u>NUNCA</u> ME ESQUECEREI DESSE ACONTECIMENTO: A PALAVRA GRIFADA NESSE VERSO CLASSIFICA-Se COMO UM ADVÉRBIO a) NEGAÇÃO b) DUVIDA c) TEMPO d) MODO

Na 1ª linha, há uma pequena marcação entre as expressões “pessoa” e “um obstáculo”, a qual inicialmente não conseguimos identificar. Recorrendo ao texto 2 do aluno Y (Y e X estão na mesma sala), percebemos que o final da folha está copiado a mesma matéria do texto 2 do aluno X. Através disso, conseguimos constatar que estava escrito o seguinte: “as pedras podem indicar um acontecimento relevante, marcante para a vida de uma pessoa. Um obstáculo, problemas que as pessoas encontram na vida descrita, nesse caso como um caminho”. O início desse trecho pode ter sido escrito por pelo aluno X na folha anterior à fotografada, estando nesta folha apenas o final: “vida de uma pessoa. Um obstáculo ...”, assim vemos que a marcação se trata de um ponto final.

Esta cópia ocorreu um dia posterior à realização da cópia presente na foto 1. Na foto do texto 2, o aluno optou por não utilizar mais a letra cursiva, copiando tudo com a letra de forma. Na 3ª linha, vemos a ausência da vírgula entre as palavras “vida” e “descritas”: “problemas que as pessoas encontram na vida descritas nesse caso como um caminho” e nessa mesma passagem também constatamos a ausência do ponto final ao terminá-la. Diante disso, é válido apontar que, na cópia anterior, os mesmos erros foram encontrados quando o aluno utilizava letra de forma.

Também é importante observar que, na cópia 2, o aluno recorre à separação silábica, na segunda linha, escrevendo “encontr-am”. Isso sustenta nossas hipóteses de que o aluno não utilizou a linha até o final por não querer recorrer ao recurso da separação silábica. Isso indica que apresenta dificuldade em saber como fazê-la corretamente. E também sobre o aluno sentir-se mais livre ao utilizar a letra de forma, não seguindo a risca a escrita do professor, pois essa separação silábica certamente foi realizada pelo próprio aluno.

No texto há outros erros ortográficos, como, “obstáculo”, escrito sem acento (1ª linha). Há momentos em que o acento é corretamente utilizado, como o til na palavra “não”, o acento circunflexo na palavra “desânimo”, o acento agudo na palavra “metáfora”, o acento agudo na palavra “advérbio” e o til em “negação”. Dessa forma, constatamos que houve mais momentos em que o aluno fez o uso correto do acento do que incorreto. Portanto, o aluno sabe utilizar os acentos, mas há momentos em que deixa de usar. As razões para esse esquecimento precisam de maior investigação, uma vez que pode ser por desatenção ou pode ser decorrência do modo como, tendo em vista o autismo, relaciona-se com a linguagem.

A palavra “interpretação” foi escrita sem a cedilha (6ª linha), mas vemos que ele fez o uso correto na palavra “negação” na penúltima linha. O aluno também escreve “esssa” (7ª linha) e “advébio” ao invés de advérbio (28ª linha). A presença das três letras “S” juntas não ocorreu pelo fato de o aluno acreditar que seja correto escrever assim, pois em nenhum outro momento da escrita foi constatado essa sequência. A ausência da letra “R” não pode ser por uma tentativa de reproduzir a palavra como falamos, já que pronunciamos esta letra na fala.

Na décima quarta linha encontra-se a palavra “tristesiasmo”, que não existe na língua portuguesa e foi escrito embaixo da palavra “entusiasmo”, o que nos faz pensar que o aluno realiza a cópia letra por letra ao invés de ler a palavra, assimilá-la e copiá-la. Porque, se tivesse realizado esse processo, esse tipo de erro não ocorreria. No entanto, ao copiar letra por letra, o aluno pode se perder e confundir a letra da palavra de uma linha com outra.

No entanto, na alternativa C da questão 2, acreditamos que o aluno havia esquecido de escrever a letra “R” na palavra “ESTRADA” e apenas depois de efetuar a escrita percebeu a falta desta e tentou encaixá-la. Isto porque a letra “R” foi grafada de forma exprimida entre as outras letras. Essa ocorrência é bastante interessante, pois através dela podemos ver o processo de autocorreção do próprio aluno: reler o que escreveu, constatar o erro e corrigi-lo.

Na questão três, “classifica-se” foi escrita com letra de forma e apenas a última letra foi escrita com letra cursiva. Também o aluno não utiliza a linha até o final em todas as questões, isso já foi explicado pela insegurança de recorrer a separação silábica. E as letras utilizadas para indicar as alternativas foram escritas com letra de forma enquanto a letra “A” utilizada para indicar a primeira alternativa das questões foi grafada com letra cursiva. Essa alternância entre letra de forma e letra cursiva vem ocorrendo durante a escrita deste aluno. A hipótese que levantamos é a de que ainda não tem total domínio da letra cursiva, ao estar aprendendo a utilizá-la há momentos em que faz confusão sobre qual formato de letra pertence ao tipo de fonte que está utilizando no momento.

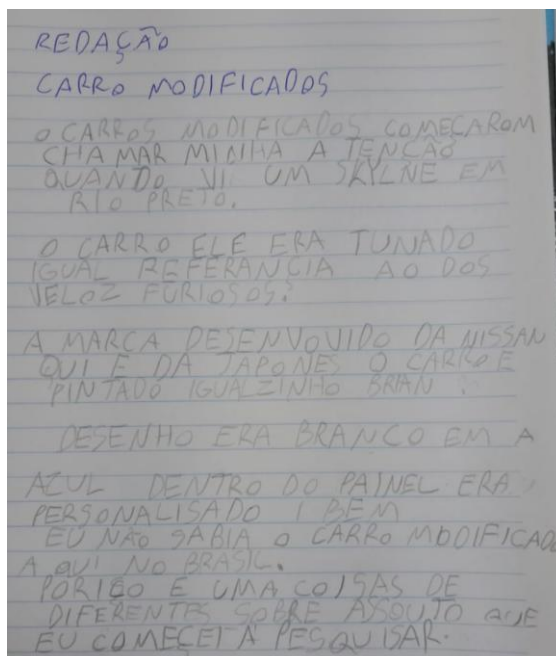
Na questão 1, vemos que inicialmente o aluno assinalou a alternativa “A” e, posteriormente, realizou a correção com caneta vermelha, marcando a alternativa “B”. Diante disso, pode ser que o aluno não tenha se atentado a presença da palavra “não” no enunciado da questão, assinalando o que acreditava que poderia sim ser a pedra. Tanto que utilizou a caneta vermelha para grifar a palavra “não”, o que parece ser uma tentativa de justificar porque a alternativa “B” seria a correta ao invés da alternativa escolhida a princípio.

Já na questão 2, o aluno consegue compreender o uso da metáfora “caminho” para se referir a vida, pois assinala a alternativa correta. Isto é interessante visto que, como já ressaltado anteriormente, segundo a literatura, o aluno que é diagnosticado com autismo tem mais dificuldade para compreender o sentido metafórico, tendo um pensamento concreto. Portanto, esse caso pode ser um indício de uma possível superação da dificuldade apresentada pelo diagnóstico. No entanto, isto precisaria de outros estudos, uma vez que a professora que o auxilia o tenha induzido a esta resposta ou que ele tenha arriscado na alternativa correta.

Ao observar a questão 3, podemos ver que os alunos podem facilmente ter dúvidas sobre as alternativas A e C ao pedir a classificação do advérbio “nunca”. Essa dúvida pode ocorrer porque as alternativas em questão possuíam como resposta “negação” e “tempo” respectivamente. E, dessa forma, os alunos podem pensar sobre “nunca” ser um advérbio de negação por indicar que algo “não acontece;” e sobre ser advérbio de tempo por indicar uma

frequência: nunca. E o aluno teve esse mesmo pensamento, corrigindo posteriormente sua resposta com a caneta vermelha.

Foto do texto 3 do aluno X



COMANDO: A seguir, está a transcrição de uma produção realizada pelo aluno X, do 9º ano. Trata-se de uma escrita resultante da solicitação da professora para que, a partir de um assunto que lhe interessava, escrevesse a respeito.

TRANSCRIÇÃO:

REDAÇÃO

CARRO MODIFICADOS

O CARROS MODIFICADOS COMEÇAROM
CHAMAR MINHA A TENÇÃO
QUANDO VI UM SKYLINE EM
RIO PRETO.

O CARRO ELE ERA TUNADO
IGUAL REFERANÇIA AO DOS
VELOZ FURIOSOS.

A MARCA DESENVOLVIDO DA NISSAN
QUE E DA JAPONES O CARRO E
PINTADO IGUALZINHO BRIAN.

DESENHO ERA BRANCO EM A

AZUL DENTRO DO PAINEL ERA
PERSONALISADO I BEM
EU NÃO SABIA O CARRO MODIFICADO
AQUI NO BRASIL.

PORIÇO E UMA COISAS DE
DIFERENTES SOBRE ASSOUTO QUE
EU COMEÇEI A PESQUISAR.

Primeiramente, é importante ressaltar que esta página não foi cópia da lousa. A professora que o acompanha pediu para que escolhesse um assunto que o interessava e escrevesse sobre. E para o aluno escrever a produção textual, a professora relatou que foi necessário fazer perguntas para o aluno X, como: Sobre qual assunto você gostaria de escrever? O que te chama atenção nesses carros? Onde você os viu pela primeira vez? E conforme o aluno respondia oralmente, a professora o pedia para que colocasse no papel suas respostas.

Dessa forma, essa produção textual pode ser caracterizada como protonarrativa, pois surgiu em resposta às perguntas feitas pela professora (PERRONI, 1992 apud DELFRATE, SANTANA, MASSI, 2009). É possível observar isso no texto pelo modo como o aluno X inicia a escrita prevendo um interlocutor, na medida em que busca descrever como e porque os carros chamaram a sua atenção.

Nesse texto, coloca-se no discurso usando a primeira pessoa (eu), deixando evidente o lugar do sujeito que assume, sendo assim separa-se do outro (leitor), constituindo-se enquanto sujeito falante. O uso do pronome “eu” pelo aluno X é bastante interessante já que uma das características da pessoa com autismo é a dificuldade na aquisição deste pronome, utilizando a terceira pessoa para referir-se a si mesma. Dessa forma, vemos que esse aluno não possui essa dificuldade.

Na paragrafação do texto, listou a situação de ver o carro (suas características, a memória sobre o carro que havia visto no filme, local em que o viu...) ao invés de contar a história. Isto é relevante visto que a literatura apresenta que essa facilidade em listar em detrimento do contar é característica do autismo. (MOUSINHO; SCHMID; PEREIRA; LYRA; MENDES; NÓBREGA, 2008, p. 303).

O aluno X dispôs de conhecimentos específicos, sobre os quais muitas pessoas não têm entendimento. Assim foi necessária uma pesquisa rápida sobre o significado dos termos “carro skyline”, “carro tunado”, para verificar se esse tipo de carro pertencia a Nissan e se esta realmente era a marca japonesa. Ao final dessa breve pesquisa, foi possível verificar que todas as informações constantes no texto estão corretas e interligadas; o que confirma que se trata de uma escrita baseada em um tema de interesse. Assim sendo, podemos ver através do conteúdo presente na redação a “tendência a superfocar em objetos ou assuntos em particular, em detrimento de uma visão mais global sobre a situação ou assunto.” (MOUSINHO; SCHMID; PEREIRA; LYRA; MENDES; NÓBREGA, 2008, p. 303). O hiperfoco é uma característica da pessoa com autismo, trata-se de uma forma intensa de concentração em um mesmo assunto manifestando-se em sujeitos com comportamentos restritos e repetitivos. (RAMOS, 2010).

No texto em análise, há a presença de sinônimos, como as palavras utilizadas para se referir a “carro modificado”: carro, skyline, ele e coisa, o que demonstra uma boa utilização dos sinônimos, não se ficando preso a um vocabulário tão restrito. No entanto, na frase que utiliza o pronome “ele” como sinônimo para “carro” é feita de maneira incorreta, pois ele escreve: “O carro ele era tunado”, utilizando o sinônimo logo em seguida do substantivo carro. Isto pode ser resultado de uma escrita baseada na forma como o aluno utiliza a linguagem na fala.

No texto, o aluno X também faz referência ao filme Velozes e Furiosos, destacando que nessa obra havia carros modificados. A partir disso, podemos ver a dialogicidade entre os

textos. A partir daquilo que provoca interesse, esse aluno demonstra que tem capacidade de buscar conhecimentos prévios e relacioná-los, como relacionar o carro do filme ao carro visto na rua, realizar essa associação e escrever sobre isso.

Também é possível ver a percepção X de forma literal, pois a professora que o acompanha informou que a orientação dada foi para que ele escrevesse sobre o que gosta; diante disso, ao invés de simplesmente escrever sobre “carros modificados” (assunto escolhido por ele), deixou claro que esse era seu assunto de interesse através das frases “os carros modificados começaram a chamar a minha atenção quando” e “por isso é uma coisa de diferente sobre o assunto que eu comecei a pesquisar”.

É importante observar que o aluno intercala os tempos verbais utilizando o pretérito imperfeito, perfeito (começaram, vi, era, desenvolvido, comecei) e o presente (é).

O aluno utiliza os pronomes pessoais (eu, ele) e possessivo (minha) corretamente. Também utilizou palavra de outra língua (Skyline) de forma correta tanto em relação ao contexto quanto a grafia da palavra, o mesmo ocorreu com o uso do nome estrangeiro “Brian” que possui a pronúncia diferente da escrita e ainda sim o aluno a fez de forma correta. Isto nos faz pensar sobre os momentos em que o aluno realiza a escrita baseada na oralidade cometendo erros, isso não ocorre com os nomes estrangeiros. Pode ser que tendo um grande interesse por carros e consequentemente pelo filme sobre carros, o hiperfoco (característica da pessoa com autismo) foi capaz de refletir na escrita, nos vocabulários relacionados a este ponto de interesse.

Quanto ao tipo de discurso, predomina o relato, uma vez que discorre sobre algo que vivenciou (como começou seu interesse por carros modificados, a primeira vez que o viu e suas características) e expõe isso ao leitor. Diante disso, é interessante observar que no texto há apenas organizadores temporais da subcategoria 1 de Schneuwly (1988 apud CARDOSO, 2003), estes ligam dois acontecimentos enunciados em duas proposições, como na passagem “começaram a chamar minha atenção quando vi um skyline em Rio Preto”, ou seja, o acontecimento de ver o carro está ligado ao acontecimento destes carros começarem a chamar a atenção do aluno por meio da palavra “quando”. Assim, vemos uma tentativa de situar o momento em que ocorreram estes acontecimentos, mas o momento de “chamar a minha atenção” é marcado por outro acontecimento que é “ver o carro” e não por um tempo cronológico.

Isto pode apontar para o quanto a imagem do carro é mais importante do que o tempo em que isso aconteceu porque por mais que o aluno diz que o carro começou a chamar a sua atenção quando viu um carro Skyline em rio preto, na verdade isto já havia chamado sua atenção quando viu tal carro no filme. Talvez no filme o aluno não soubesse da possibilidade deste carro existir fora da ficção e quando isto acontece o choca. Seguindo este pensamento, o aluno não sabe ao certo quando este carro começou a chamar sua atenção, pois quando assistiu o filme guardou a imagem do carro e quando o viu na rua isto foi reforçado, retomando o filme para estabelecer uma comparação.

Assim, o tempo exato em que isto ocorreu aparenta não ser o fator mais importante, mas sim o carro em si e suas características. E por meio disto, vemos a importância da imagem para este aluno, o filme a que se refere é composto por carros coloridos, que são dirigidos em alta velocidade, com bastantes efeitos especiais e sonoros (barulho dos carros). Isso parece chamar a sua atenção, que se sente impactado ao ver um carro parecido com o do filme na vida real. Tanto que, quando diz que algo o chamou a atenção, descreve o carro, evidenciando que o fato do carro encontrado ser igual ao do filme o fascinou, fazendo uma comparação entre as semelhanças do carro encontrado com o carro do filme e assim vemos que o movimento visual orientou a composição do texto. Conforme já assinalado em outros pontos desta dissertação, pessoas com autismo têm fortes habilidades visuais, sabendo que o aluno que escreveu este texto possui este diagnóstico, é possível que as fortes habilidades visuais foram utilizadas na descrição detalhada feita por ele.

No texto também é possível localizar a presença da oralidade, como na passagem: “o carro e pintado Igualzinho Brian”. Nesta formulação, o aluno X dá ênfase ao fato de ser igual, colocando a palavra no diminutivo, isso é uma marca da oralidade. Outra marca de oralidade é possível ser vista na forma como escreve a expressão “poriço”, em que junta estas duas palavras. Na fala, elas aparentam ser apenas uma.

É importante retomarmos que houve momentos nos textos anteriores em que esse aluno esqueceu de utilizar a cedilha. Já neste texto vemos um uso excessivo deste elemento, sendo usado corretamente nas palavras: “redação”, “começarom” e “atenção”. E de forma incorreta em: “referância”, “Poriço” e “começei”. Acreditamos que, devido à ausência da cedilha no texto anterior, o/a professor(a) deve ter chamado sua atenção para o uso deste elemento, o que fez com que nesta produção ele se lembrasse de utilizá-la. No entanto, demonstra que não sabe quando utilizar a cedilha, a letra “c” sem cedilha e o “SS”. Essa dúvida ocorre pelo fato destas letras em determinadas ocasiões terem o mesmo som,
[Digite texto]

precisando que o aluno tenha domínio de determinadas regras de escrita para fazer o uso correto destas opções.

Diante disso, é válido retomarmos a forma como o texto foi escrito, em que a professora fez perguntas, o aluno as respondeu em voz alta e, posteriormente, realizou a escrita. Esse processo da oralização para a escrita pode ter influenciado na ocorrência destas marcas de oralidade.

No uso de “poriço”, de acordo com Massini-Cagliari e Cagliari (2008), a segmentação na escrita pode ser feita através de espaços em branco, “A partir de um enunciado oral, o aluno precisa identificar as palavras e os segmentos vocálicos que as compõem e reconstruir a palavra e, de palavra em palavra, chegar à frase” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2008, p. 140). O aluno conseguiu reconstruir as palavras e chegar às frases, no entanto no “poriço” não houve a reconstrução das duas palavras, apenas uma que é o que aparenta ocorrer na fala.

Retomando a dificuldade no uso de “ç”, “c” e “SS”, quando são usados com som de “s”, há a necessidade do ensino de regras para que o aluno compreenda quando cada um deve ser utilizado, isso é destacado por Massini-Cagliari e Cagliari (2008):

Algumas pessoas acham que não se deve passar regras para alunos tão pequenos. Trata-se de um grande equívoco pedagógico e psicológico. As crianças usam a linguagem oral com toda naturalidade e, para isto, estão a todo instante envolvidas com regras muito rigorosas que interiorizam ao aprender a falar (com dois anos de idade!). (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2008, p. 149).

Diante disso, é válido lembrar que o aluno X está no 9º ano e tem 16 anos. Portanto, se esta necessidade é apontada pelos autores como válida para alunos “tão pequenos”, este aluno, não sendo pequeno, tem uma necessidade ainda maior do aprendizado destas regras. Não sabemos se elas foram ensinadas para este aluno e ele teve dificuldade com esse aprendizado ou se esqueceu do que aprendeu, se a forma como foi ensinado não favoreceu ao aprendizado ou se isto não foi ensinado. Sabemos apenas que ele não possui o domínio destas regras.

E que aparentemente o reforço que o/a professor(a) fez de lembrá-lo de usar a cedilha, em vista do texto passado para este, não foi feita de forma efetiva, recordando-o sobre as regras.

Há momentos em que o aluno faz a concordância corretamente: “o carro ele era tunado”, “o carro é pintado” e “o carro modificado aqui no Brasil”. Há outros momentos em

[Digite texto]

que comete erros de concordância, como em: “carro modificados”, “o carros modificados começaram”, “poriço é uma coisas de diferentes” e “ao dos veloz furiosos”. Observando estes trechos, vemos que o aluno não faz uso do artigo definido “os”, é perceptível que, nas vezes em que ele fez a concordância correta, as frases estavam no singular. Fica a partir disso a impressão que ele compreende melhor como fazer a concordância no singular do que no plural. No entanto, em “poriço é uma coisas de diferentes” também seria singular e ele utiliza singular e plural. Dessa forma vemos que o aluno não possui o conhecimento sobre a concordância entre os elementos da frase.

É possível ver no texto que algumas letras foram grafadas incorretamente, havendo trocas de letras como: “começaram” ao invés de “começaram”, “referância” ao invés de “referência” e “assouto” ao invés de “assunto”. Há também ausência de letras, como “desenvovido” sem a letra “l”. Os erros que envolvem trocas de letras, como os três primeiros citados, não ocorriam de forma frequente nos textos que eram cópias da lousa. Assim percebemos que, quando o aluno realiza a escrita livre, fica mais suscetível a cometer erros como estes.

Os usos de “qui”, ao invés de “que”, é mais uma marca de oralidade presente no texto, o mesmo ocorre com “i” ao invés do conectivo “e” mas há momentos em que o “E” é usado corretamente. Dessa forma, vemos que, na parte em que o aluno utiliza “i”, ao invés de “e”, este vem acompanhado do advérbio “bem”, sendo “i bem”, uma expressão recorrente na fala. Portanto, é perceptível que o aluno sente dificuldade em diferenciar a fala da escrita.

As palavras “a tenção” e “a qui” (7ª e 16ª linha respectivamente) foram escritas de forma que parece haver um espaço após a letra “a”. Isso pode ser resultado da forma como pronunciamos essas palavras, o “a” soa forte nelas e para o aluno, pode ter pensado que essa tonicidade faz com que sejam “palavras separadas”.

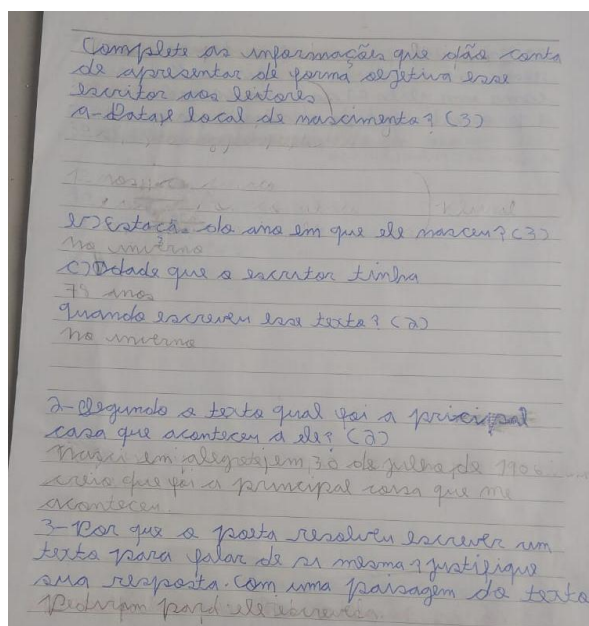
No texto, há momentos em que o acento é utilizado de forma correta, como em: “redação” e “atenção”, mas também há momentos que o acento foi esquecido como: “e” sem acento (escrito três vezes dessa forma) – usado para se referir ao verbo “ser” e “japones”.

Não há um espaço no início das frases para indicar parágrafo, mas cada vez que o aluno o finaliza, deixa uma linha em branco. Isto parece ser a forma que encontrou de organizar seu texto. E nos três primeiros parágrafos, cada parágrafo contém apenas uma frase, o que faz parecer que não sabe que, mesmo quando utiliza o ponto final, ainda pode continuar no mesmo parágrafo.

Após o terceiro parágrafo, o aluno escreve uma linha que seria o começo de um novo parágrafo “desenho era branco em a”. No entanto, após a escrita desta, não a finaliza com ponto final ou com uma conclusão de ideia, deixa mais uma linha em branco. Retoma a frase na linha subsequente, “azul dentro do painel era”. A partir disso, acreditamos que a letra “a” escrita ao final da primeira linha era o início da palavra “azul”. Ao escrever posteriormente, indica que esqueceu que já havia iniciado a escrita desta palavra. Em vista dessas ocorrências de construção do parágrafo, vemos que o aluno não possui os conhecimentos necessários esse movimento textual.

5.3 Análise dos textos do aluno Z

Foto do texto 3 do aluno Z



COMANDO: O texto a seguir trata-se de uma atividade de interpretação textual, contendo cópia da lousa (as perguntas escritas pelo professor na lousa foram copiadas pelo aluno em seu caderno). Também há as respostas que foram elaboradas pelo aluno, não sendo cópia.

TRANSCRIÇÃO:

Complete as informações que dão conta de apresentar de forma objetiva esse escritor aos leitores

a) Data,e local de nascimento? (3)

b) Estação do ano em que ele nasceu? (3)
No inverno

c) idade que o escritor tinha
78 anos
quando escreveu esse texto? (2)
no inverno

2) Segundo o texto qual foi a principal casa que aconteceu a ele? (2)
Nasci em alegrete, em 30 de julho de 1906
creio que foi a principal coisa que me aconteceu.

3) Porque o poeta resolveu escrever um texto para falar de si mesma? Justifique sua resposta. Com uma paisagem do texto
Pediram para ele escrever

Nessa produção, no final de cada questão Z, colocou um número entre parêntese. Esse número foi utilizado pelo professor para indicar quantas linhas deveriam ser puladas para que, após a realização da cópia, o aluno realizasse a atividade. Diante disso, o aluno não entendeu a finalidade do número utilizado na lousa, copiando-a sem necessidade e não pulando o número de linhas sugerido. É válido ressaltar que apenas a utilização do comando numérico para o aluno que, comprovadamente tenha tendência em compreender as palavras de forma literal, é metafórico e isso gera uma dificuldade. Há também a dificuldade do aluno em compreender a segmentação e a espacialização da escrita.

Inicialmente vemos que há algumas falhas na cópia, como: no início é possível ver a ausência do número 1 para indicar a primeira questão; Na letra “a” do primeiro exercício vemos que o aluno não utiliza o parêntese “A)”, assim como foi utilizado na “B)” e “C)””; no texto o aluno escreve algumas vezes a letra “i” sem o pingo; a letra “j” é sempre escrita sem o pingo; após a alternativa “C”, há outra alternativa, no entanto, o aluno não colocou a letra “D”. Através destas intercorrências percebemos a desatenção do aluno durante a cópia, não reproduzindo alguns elementos que estavam presentes na escrita do professor.

A alternativa “a” possui uma pergunta clara e objetiva, no entanto o aluno não a respondeu. Não está claro se o aluno havia respondido e apagado posteriormente, pois é possível ver marcas de palavras que foram apagadas e pode-se ver que estas marcas não estão presentes apenas no espaço destinado a resposta; há alguns sinais na parte da pergunta, como um risco à lápis depois da palavra “leitores”. Há uma suposta vírgula depois da palavra “data” na alternativa “A” que pode ser resultado deste apagamento. Esse movimento pode indicar, segundo Cardoso (2003, p. 130), “a busca da criança para compreender o sistema de pontuação”.

Também há a possibilidade de que o aluno não tenha respondido por falta de tempo ocasionada pela dificuldade motora em executar a escrita. Isso foi apontado por Weisheimer (2019) ao analisar textos de alunos com autismo em seu trabalho. Eles acabam fazendo a escrita de forma mais devagar, ainda mais sendo a escrita cursiva, já apontada aqui como mais dificultosa (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2008). A hipótese de que o aluno não teria encontrado esta informação no texto é inviável já que estas estão presentes na primeira linha.

Nas questões B e D, foi apresentada a mesma resposta e, ao observar a autobiografia sobre a qual o aluno respondeu as informações, é possível constatar que a alternativa B foi respondida corretamente. Esta informação consta no texto. A alternativa D, que é sobre quando o autor escreveu este texto, há apenas a frase “Estou com 78 anos”. Diante disso, é possível afirmar que o aluno não tenha se dado conta de que esta seria a resposta correta por estar implícita, não estando claramente escrito no texto que, quando o autor escreve a bibliografia, está com X idade, está escrito “o que querem são detalhes, cruezas, fofocas... Aí vai! Estou com 78 anos”.

Na alternativa “C”, o “i” da palavra “idade” também é escrito de forma estranha, aparentando ser um círculo com uma perninha; no início da alternativa que seria a letra “D”, o aluno utilizou um “q” minúsculo, posicionando-o de forma incomum na linha. Isto aponta para a dificuldade da escrita com letra cursiva, já exposta anteriormente com os estudos de Massini-Cagliari e Cagliari (2008).

A questão 2, o aluno responde corretamente porque a informação estava explícita e as mesmas palavras utilizadas na pergunta “principal coisa que aconteceu” estavam no texto. Esse aluno não realizou a adaptação da informação do texto para sua resposta, apenas a copiou, isso pode ser visto através do pronome utilizado na pergunta (principal coisa que aconteceu a ele). A resposta seria com esse mesmo pronome, no entanto escreveu: “principal coisa que me aconteceu” da mesma forma que consta no texto.

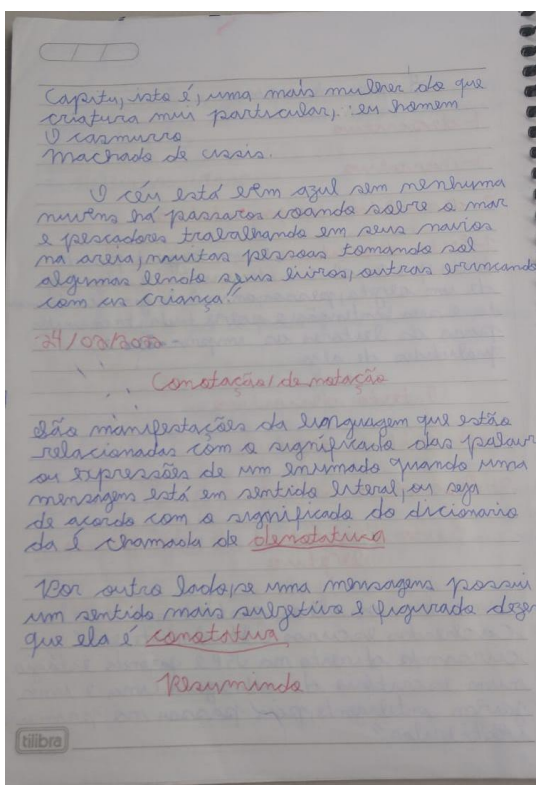
Nesta mesma questão, escreveu “principal” de forma incorreta, esquecendo-se da letra “n”. Na resposta, esta mesma palavra é escrita de forma correta, apontando que isso pode ser uma desatenção do aluno. O mesmo ocorre com a palavra “coisa” que escreveu “casa” e na resposta utilizou “coisa”. Estas ocorrências podem ser resultado do uso da letra cursiva na escrita e no processo de leitura, na interpretação do que foi escrito pelo professor. Isso mostra que o aluno não lê o que escreve, caso tivesse feito perceberia que tinha escrito “casa” ao invés de “coisa”. O mesmo ocorreu na questão 3, na expressão “de si mesmo”, a letra “o” foi escrita de forma que a faz parecer a letra “a”. Nesta mesma questão, entre as palavras

“resposta” e “com” parece haver um ponto final. E o aluno utiliza a palavra “paisagem” ao invés de “passagem”.

Na resposta da questão dois, “Alegrete” (nome da cidade) é escrita com a inicial minúscula, contrariando a regra da gramática normativa. Pode ser que o aluno não sabia, quando copiou, que se tratava do nome de uma cidade. O nome da cidade está escrito no texto, no entanto o texto foi colado e não copiado. Assim, pode ser que no momento da cópia das questões da lousa o aluno ainda não havia lido o texto.

A pergunta três também foi clara e objetiva, sendo corretamente respondida pelo aluno. É relevante observar que, para esta questão, houve a adequação da resposta. No texto está escrito “agora pedem-me que fale sobre mim mesmo” e o aluno escreve em sua resposta: “Pediram para ele escrever”.

Foto do texto 4 do aluno Z



COMANDO: Este texto é resultado de cópia da lousa. O início da folha contém um trecho da obra de Machado de Assis e, após a data presente no meio da página, há o início de outra aula sobre conotação e denotação.

TRANSCRIÇÃO:

Capitu, isto é, uma mais mulher do que
criatura mui particular, eu homem

[Digite texto]

O casmurro
Machado de Assis

O céu está bem azul sem nenhuma
nuvens há passaros voando sobre o mar
e pescadores trabalhando em seus navios
na areia, muitas pessoas tomando sol
algumas lendo seus livros, outras brincando

24/02/22

Conotação/denotação

São manifestações da linguagem que estão relacionadas com o significado das palavras ou expressões de um enunciado quando uma mensagem está em sentido literal, ou seja de acordo com o significado do dicionário da é chamada de denotativa.

Por outro lado, se uma mensagem possui um sentido mais subjetivo e figurado dizem que ela é conotativa.

Resumindo

No primeiro parágrafo, o aluno parece ter se equivocado durante a cópia. O texto original é: “Capitu, isto é, uma criatura mui particular, mais mulher do que eu era homem”. Ao invés disso, ele se embaralhou quanto a sequência de palavras, escrevendo: “Capitu, isto é, uma mais mulher do que criatura mui particular, eu homem”. O aluno não copiou o “era”, escrevendo apenas “eu homem”. Nessa parte, há um apagamento de uma letra escrita antes do eu que não é possível identificar. Estas ocorrências podem ser resultado de dificuldade do aluno em compreender a letra do professor, o que faz com que se perca durante a escrita, deixando de copiar algumas palavras e o apagamento também pode ser um indício disto, uma cópia realizada com dificuldade de compreensão.

Na 3ª linha, “Casmurro” foi escrito com a inicial minúscula e na 4ª linha a letra “A” de “Assis” não foi escrita de forma completa. Assim, podemos ver que, no texto anterior, “Alegrete” também foi escrito com a inicial minúscula. A hipótese é que o aluno poderia não saber que se tratava do nome de uma cidade. Mediante essas novas ocorrências, confirma-se a hipótese de que o aluno não sabe fazer o uso correto de maiúsculas e minúsculas.

Na 6ª linha, inicia o segundo parágrafo copiando mais um trecho da obra de Machado de Assis. Na primeira linha deste, não coloca vírgula após “o céu está bem azul”, nem utiliza o ponto final após a palavra “nuvem”. Ao invés de “sem nenhuma nuvem”, copia “sem nenhuma nuvens”. A última letra aparenta ser um “s”, o que demonstra que não fez a concordância entre o pronome indefinido “nenhum” e o substantivo “nuvem”.

O aluno também não utilizou o ponto final após a primeira frase “O céu está bem azul, sem nenhuma nuvem.” Não utilizando a inicial maiúscula após o local onde estaria o ponto. A ausência do ponto final e da inicial maiúscula posteriormente também ocorre após a frase “Há pássaros voando sobre o mar e pescadores trabalhando em seus navios.”. Nesta mesma passagem, não acentuou a palavra “pássaros”.

No texto original está escrito “muitas pessoas tomando banho de sol”, o aluno copiou apenas “muitas pessoas tomando sol”. Neste caso, não sabemos se foi o próprio professor que fez essa adequação do texto ao escrevê-lo na lousa ou se o aluno teria deixado de copiar “banho de”. Após esta expressão, no texto original há um (-) e isto também não está presente na cópia feita pelo aluno.

Na 10ª linha, o aluno escreve “liivros” com dois “i”, posteriormente, no texto original é: “brincando com crianças” e ao invés disso, escreve: “brincando com as criança”. Assim, novamente ocorre um erro de concordância entre o artigo definido “as” e o substantivo “crianças”, estando um escrito no plural e o outro no singular.

No meio da folha, a data simboliza o início de outra aula. No título, a palavra “denotação” parece ter sido escrita com a primeira sílaba separada e posteriormente emendada. Pode ser que o aluno, ao perceber o erro, tentou repará-lo.

Após o título, tem a ausência de espaço para indicar um novo parágrafo, o mesmo ocorre no parágrafo subsequente. No primeiro parágrafo da página não há espaço e no segundo sim. Tendo em vista esse movimento de escrita, podemos afirmar que esse aluno desconhece a necessidade do espaço para indicar um novo parágrafo.

É possível ver que, algumas vezes, o aluno coloca o pingo na letra “i” e outras não. Isso pode ser resultado da forma como utiliza a letra cursiva. Parece que o escreve uma palavra inteira sem retirar o lápis do papel e com isso pode ser que esqueça de colocar o pingo na letra “i” ou acentuar.

No primeiro parágrafo da aula sobre “denotação” e “conotação”, ocorre a ausência do ponto final após: “São manifestações da linguagem que estão relacionadas com o significado das palavras ou expressões de um enunciado”. Posterior ao local onde estaria o ponto final, também não há inicial maiúscula. Neste caso, o aluno ignorou o ponto final, o que indica que, por em seguida vir a palavra “quando”, esta indicaria uma continuidade, não necessitando de parágrafo.

A última palavra desta frase seria “enunciado” e ao invés disso escreve “enumado”. Isto pode ser mais um resultado da interpretação da escrita do professor na lousa utilizando a letra cursiva. Massini-Cagliari e Cagliari (2008) explicam essas ocorrências como consequência da dificuldade que o aluno apresenta para saber onde começam e acabam os traçados das letras, levando a confusões.

Após esta frase também é possível ver a ausência da vírgula após a expressão “ou seja”. A mesma ausência é vista depois da palavra “dicionário”. Esta é escrita sem acento. É importante observar que, após a palavra “dicionário”, o aluno copia a sílaba “da” na linha posterior e esta não compõe a palavra “dicionário”, nem faz sentido acompanhada das palavras subsequentes. Isto pode ser resultado de desatenção, o que gerou a confusão sobre qual linha ou palavra estava copiando.

Ao final do penúltimo parágrafo observamos novamente a ausência do ponto final após a palavra “denotativa”.

No segundo parágrafo da aula sobre conotação e denotação a expressão “se uma mensagem” parece ter um “s” no final, estando no plural, “se uma mensagens”, ocorrendo novamente erro de concordância, desta vez entre um artigo indefinido e um substantivo. Ou pode ser que o aluno não teve a intenção de fazer a letra “s” no final e aquele foi o resultado do uso da letra cursiva, da forma como o aluno conseguiu finalizar a palavra utilizando esta letra.

Na 2ª linha deste mesmo parágrafo, ao invés de “dizem”, o aluno escreveu “dezem”. Pode ser que seja uma troca da letra “i” pela letra “e” ou um “i” que não foi acentuado, o que faz com que se parecesse com a letra “e”.

6. CONCLUSÕES

Na história da educação brasileira, em seus vários momentos, a exclusão das pessoas com deficiência foi uma realidade. Foi necessário e ainda é a realização de diversas lutas para alcançar o direito dessas pessoas na educação. Atualmente, as pessoas com deficiência estão inseridas na escola, mas a educação ainda precisa de grandes modificações para que seja de fato inclusiva, sendo algumas delas:

- mudanças nas grades curriculares dos cursos de formação docente, adicionando mais disciplinas sobre a educação especial; é necessário que estas disciplinas sejam obrigatórias;
- melhor preparo dos professores que já estão em atuação nas escolas para não apenas receber esses alunos, mas de fato ensiná-los;
- mais pesquisas na área de educação especial para que tenhamos cada vez mais novos conhecimentos que favoreçam a consumação desse ensino;
- exigência que o professor de apoio escolar seja alguém formado e capacitado para executar a tarefa de auxiliar o aluno nas atividades durante a aula.

Dessa forma, através do desenvolvimento deste trabalho, buscou-se contribuir com essas medidas citadas agregando mais conhecimento na área da educação especial para futuramente auxiliar em um método de ensino da escrita para alunos com autismo. E buscamos alcançar com essa pesquisa conhecimentos sobre:

a) as formas de apropriação da linguagem escrita pelo aluno autista em diferentes níveis de escolarização; b) o trânsito que esse aluno realiza nos universos da linguagem escrita considerando que uma das principais características do autismo é a fixidez; c) as interpretações produzidas por esse aluno no trabalho com a produção escrita demandada nas diferentes etapas de escolarização; d) as características que possivelmente serão próprias da linguagem escrita produzida pelo aluno autista; e) as formas de estruturação linguísticas dos enunciados. (BARBOSA, 2020, p. 15).

Para isto, retomamos nossos objetivos específicos: a) descrever e analisar a organização e desenvolvimento linguístico dos textos escritos; b) descrever e analisar como o aluno com autismo considera a relação eu/outro na produção escrita; c) analisar o funcionamento linguístico-enunciativo das produções textuais; d) produzir reflexão sobre os percursos de aprendizagem da escrita por alunos com autismo.

Assim através das análises, alcançamos algumas evidências sobre o modo como os alunos manusearam a linguagem escrita. Evidenciamos inicialmente que todos os alunos participantes desta pesquisa são falantes nativos da Língua Portuguesa e “todo falante tem um conjunto de regras que forma a gramática da língua e esses conhecimentos são muito importantes para que suas interpretações a respeito do que está escrito sejam corretas.” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2008, p. 135). Assim, vemos que os participantes já possuem conhecimento sobre esse conjunto de regras pelo simples fato de serem falantes nativos da LP. Esse conhecimento ganha materialização por meio das estruturas das frases que utilizam, organizando os elementos que a compõe de forma correta.

Todos os participantes desta pesquisa sabem a diferença entre desenho e escrita, entendendo que a escrita representa a palavra e não os objetos que as palavras indicam. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2008). Essa afirmação toma como base o fato de que os alunos participantes utilizam as letras do alfabeto para escrever e não desenhos.

Os alunos participantes também mostraram ter o conhecimento sobre o fato de que “o sistema de escrita exige que as palavras sejam escritas com um espaço em branco separando-as nas frases” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2008, p. 137), uma vez que, nos textos analisados, há espaço em branco entre as palavras.

Também através dos textos, os alunos participantes da pesquisa demonstraram que sabem o que é palavra, pois as que são utilizadas por eles têm um significado conhecido, sendo palavras da língua portuguesa. Eles também controlam o significado das palavras nas segmentações, pois não as destroem cortando-as ao meio. Dessa forma, demonstram que entendem como o sistema de escrita funciona e sabem como usar as letras.

Massini-Cagliari e Cagliari (2008) apontam que, “Quando os alunos não têm ideias claras sobre a noção de ortografia, fica muito difícil entender o que são letras e como funcionam.” (MASSINI-CAGLIARI E CAGLIARI, 2008, p. 147). Nos textos analisados fica evidente que os alunos possuem esse entendimento, tendo, portanto, noção de ortografia. Estes mesmos autores fazem apontamentos sobre os estágios da escrita:

“No começo, vai se procurando as letras para os sons da fala e checando tudo com a ortografia e o significado. Porém quando alguém está mais hábil na escrita, escreve as palavras sem precisar ficar pensando primeiro nos segmentos fonéticos, depois nas letras que os representam. Vai direto para uma forma ortográfica já conhecida.” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2008, p. 150).

Tendo em vista os textos analisados neste trabalho, concluímos que os alunos participantes já passaram da fase descrita pelo autor como “começo da escrita”, estando mais hábeis, indo direto para a forma ortográfica já conhecida.

Também é importante destacar algumas dificuldades apresentadas por todos os participantes da pesquisa, como:

- É possível ver que os alunos possuem dificuldade com a separação silábica. Alguns não possuem o conhecimento da existência deste recurso e isto faz com que não utilizem a linha até o final. Houve dois momentos em que o aluno tentou realizar a separação silábica e esta foi feita de maneira incorreta, portanto há também aluno que sabe da existência deste recurso, mas o evita para não errar ao usá-lo.
- Dos três alunos participantes, dois demonstraram não saber utilizar a cedilha. Nas fotos das cópias da lousa, a cedilha não foi copiada e no texto livre muitas vezes o “C” foi escrito sem a cedilha e outras vezes foi utilizada em local errado ao invés de “SS”, “S” ou “C”.
- Os alunos Y e Z fazem uso da letra cursiva enquanto o aluno X a utilizou apenas no início do texto 1, nestes usos deste estilo de letra constatou-se que as letras “i” e “j” são escritas sem o pingo. Também se constatou que os alunos não sabem utilizar maiúsculas e minúsculas corretamente, X apresentam menos erros sobre isso pois utiliza na maioria das vezes a letra de forma maiúscula o que impossibilita ver se ele tem domínio deste conhecimento ou não. Todos os alunos (inclusive X na parte em que faz uso da letra cursiva) apresentou algumas irregularidades no traçado da letra, as vezes utilizam uma letra muito grande que ocupa mais de uma linha, outras letra muito pequena que dificulta a leitura e ocorrem casos em que escrevem uma letra em um formato que parece outra. Assim entendemos que o uso da letra cursiva parece ser difícil para estes alunos.
- Todos os alunos demonstraram dificuldades com a acentuação das palavras e com a pontuação.
- Em todos os textos de cópia da lousa ocorreram: Cópia da frase faltando alguma palavra, cópia de palavra com letra faltando; cópia de palavra errada; palavras invertidas; cópia de duas vezes a mesma letra ou palavra seguida.
- Quanto à linguagem figurada, os alunos Y e Z apresentaram dificuldades na compreensão. E o aluno X demonstra compreender a metáfora presente em um exercício ao assinalar a alternativa correta, mas não sabemos se teve algum auxílio ou

se arriscou nesta alternativa. Seriam necessárias mais atividades para maiores conclusões sobre o conhecimento de linguagem figurada deste aluno. Até porque este mesmo aluno apresenta um pensamento concreto em sua produção de texto, na qual a professora pede para que escreva sobre algo que goste. Ao fazer isto, deixa explícito o que gosta e quando começou a gostar, sendo que não havia necessidade destas justificativas estarem presentes em seu texto. Também vemos o pensamento concreto de Y em seu texto livre, havia uma sequência de quadrinhos para orientar a produção do texto. O que faz é misturar a descrição com compreensões próprias sobre o tema dos quadrinhos.

- Nas partes destinadas à escrita livre, todos os alunos demonstraram que tomam a linguagem oral como base para construção da escrita.
- Concluimos também que as perguntas sobre informações que estão implícitas no texto são mais difíceis para que os alunos pesquisados compreendam.

Estas ocorrências apresentadas anteriormente podem estar associadas ao Transtorno do Espectro do Autismo, uma vez que todos os alunos participantes possuem laudo. Como já mencionado, ao se tratar de um espectro, há um leque de possibilidades sobre quais características a pessoa pode ter ou não. Sendo assim, há a possibilidade de que as dificuldades relatadas relacionadas à ortografia sejam resultado de disortografia, presente no espectro. Enquanto as dificuldades com o traçado da letra, o formato das letras, o tamanho, o uso de letra cursiva estariam associadas à dificuldade motora fina.

Os erros relacionados à cópia da lousa nos fazem perceber que esta atividade é pouco produtiva para o aluno, pois ele não presta atenção no que escreve, executando-a com erros. Como se trata de uma atividade maçante para todos os alunos, para os alunos com TEA pode ser ainda mais desafiador já que estes podem apresentar dificuldade de concentração por longo tempo.

Também, considerando que a pessoa com autismo, quando possui um interesse fixo, hiperfocado, tende a superfocar nesse objeto/atividade, ter curiosidade de alcançar mais conhecimentos sobre isto. Assim sendo, ao se deparar com atividades de cópia, pode ser que o aluno passe a ver os conteúdos escolares com desinteresse. Entretanto, o hiperfoco pode ser um aliado do professor e usado a favor do desenvolvimento do conhecimento deste aluno, como estímulo, assim como vemos na redação sobre carros modificados (Foto 3 do aluno X)

em que não teve dificuldade com as escritas relacionadas a esta temática como: “skyline” e “Brian”.

Como já apontado em outros pontos deste trabalho, a inabilidade pragmática é uma característica que as pessoas com autismo podem apresentar. Sendo assim, entendemos que essa inabilidade interfere no reconhecimento das intenções do outro. Essa dificuldade é expandida quando o aluno se depara com uma pergunta sobre alguma informação que está implícita no texto. Portanto, isto justificaria a dificuldade apontada sobre responder as perguntas sobre informações implícitas no texto.

Também foi exposto ao longo dessa dissertação que o pensamento das pessoas com autismo é concreto. Isso justifica a dificuldade com figuras de linguagem, como metáforas e uso de linguagem figurada, como encontrado nos textos dos participantes.

Através da realização deste trabalho e do apontamento destas dificuldades, achamos válido ressaltar que a sala de aula é numerosa, assim é inviável que o professor da sala consiga acompanhar a escrita no caderno de todos os alunos. Diante disto, vemos a necessidade de aulas de produção de texto na escola pública, pois as aulas de língua portuguesa pouco exploram a escrita, focando em gramática e interpretação de texto.

Este tipo de aula prejudica o aprendizado dos alunos com autismo, pois não os mantém interessados, sendo cansativas e, muitas vezes, não trazem o conteúdo de forma adaptada. É indispensável evidenciar a possibilidade de que o próprio professor da sala não saiba da necessidade de adaptar o material e menos ainda sobre como fazê-lo. Assim, muitas vezes, os enunciados são subjetivos e as atividades possuem linguagem figurada causando dificuldade para o aluno compreender o que está sendo abordado.

Além disso, sabemos que os alunos participantes desta pesquisa possuem uma professora que os acompanha em sala de aula devido ao diagnóstico de autismo. Portanto, essa professora poderia realizar o trabalho de verificar as dificuldades da escrita no caderno desses alunos com a finalidade de propor atividades que sanem tais dificuldades. No entanto, para que estes alunos tenham acesso a essas atividades, seria necessário que elas fossem trabalhadas no contra período ou na sala de AEE. No entanto, no município a que pertencem as escolas pesquisadas esse recurso não é disponibilizado. Há a possibilidade dos alunos pesquisados terem acesso a esse recurso na cidade vizinha, o que dificulta o acesso; aliás, os responsáveis relataram as impossibilidades para levá-los.

Outro ponto importante a ser destacado é que quando há mais de um aluno com necessidade especial numa mesma sala desta escola, uma única professora fica responsável por eles, dividindo sua atenção, o que também dificulta seu trabalho. Desta forma, é necessário que estes pontos falhos da educação sejam repensados com o intuito de não serem obstáculos no processo de aprendizado desses alunos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. In: GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 24., 2006, Campinas. **Anais de Seminários do GEL XXIV**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 13-36..

ALVES, A. J. (2013). **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de pesquisa, (77), 53-61.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno 5 -DSM-5**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. Porto Alegre: Artmed, 2014. xlv, 948p.

ANDRADE, C. K. S. **Linguagem e autismo**: a multimodalidade no contexto escolar. Dissertação de mestrado. João Pessoa, 2017. 134f.

ARAÚJO, M. S. **Inclusão de crianças com autismo na sala de aula regular**: percepção de professores. 2005. 49f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. (1920-1924). **Para uma filosofia do ato**. São Paulo. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, inédito, 1993.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. e colaboradores. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, Artmed, 2002.

BARBERINI, K. Y. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, jun. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 out. 2022.

BARBOSA, M. V. **O aprendizado da escrita por alunos autistas em diferentes níveis de escolarização**. Projeto. 2020.

BATTISTI, A. V.; HECK, G. M. P. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática**. 2015. 47 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

BENINI, W.; CASTANHA, A. P. A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola comum: desafios e possibilidades. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, Paraná, v. 1, n. 1, p. 1-20, jun. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf. Acesso em: 11 maio 2022.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Campinas, SP: Pontes. 1988.

BIALER, M. Literatura de autistas. **Estilos da Clínica**, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 451, 21 dez. 2014. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i3p451-464>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273286832_Literatura_de_autistas. Acesso em: 15 nov. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal, Porto: Editora Porto, 1994. 336p.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 4 ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagem**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.25, n.42, p.43-56, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960. **Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais**. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20a%20Campanha%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Reabilita%C3%A7%C3%A3o%20de%20Deficientes%20Mentais>. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 214, de 12 de setembro de 1991. Dispõe sobre a competência, composição e o funcionamento do Conselho Consultivo da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/9/1991, Página 19397. Coleção de Leis do Brasil - 1991, Página 2342 Vol. 5. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d214.htm. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 2/6/1999, Página 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3076.htm#:~:text=DECRETO%20No%203.076%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20JUNHO%20DE%201999.&text=Cria%2C%20no%20%C3%A2mbito%20do%20Minist%C3%A9rio,CONADE%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/10/2001, Página 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.611%2C%20DE%2017,especializado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Coleção de Leis do Brasil de 1971, vol. 5. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 em 12/8/1971, p. 6377. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Língua Brasileira de Sinais em todos os cursos de licenciatura.

[Digite texto]

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Lei Berenice Piana**. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União de 26/06/2014 – Edição Extra, p. 1-7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 06 abr. 2022.

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: Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/7/2015, Página 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SECADI, 2008, 15p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **Ser criança na educação infantil**: Infância e linguagem. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do autismo e suas famílias no sistema único de saúde**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Ministério da Educação, Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 03 mai. 2022.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão : dificuldades acentuadas de aprendizagem :autismo - 2. ed. rev. - Brasília : MEC, SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educacao%20infantil%203.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BOSA, C.; CALLIAS, M. **Autismo**: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 1, pp. 167-177. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/4b8ymvyGp8R4MykcVtD49Nq/>. Acesso em: 05 abr. 2022. ISSN 1678-7153.

BOTURA, Camila *et al.* Alterações na pragmática de crianças falantes de português brasileiro com diagnóstico de transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Distúrb Comun**, São Paulo, v. 4, n. 33, p. 627-638, dez. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Lorena%20Goulart%20Lopes/Downloads/51858-Texto%20do%20Artigo-171496-1-10-20211128.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKsR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2022.

CAMARGO, S. P. H. et al. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo**: Diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista* [online]. 2020, v. 36 [Acessado 26 Outubro 2022], e214220. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>>. Epub 10 Jul 2020. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>.

CAMARGOS J. W. **Síndrome de Asperger e outros transtornos do Espectro do Autismo de alto funcionamento**: da avaliação ao tratamento. Belo Horizonte: Arte Sã, 2013.

CAPELLINI, V. L. M. F. *et al.* Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro do autista. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, p. 87-94. jun. 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309/1651>. Acesso em: 07 dez. 2022.

CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito**: uma perspectiva longitudinal. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 232 p.

CARVALHO, C. **Para compreender Saussure**: fundamentos e visão crítica. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARMAN, T. et al. Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using the MacArthur Communicative Development Inventory (Infant Form). **Journal of child language**, v. 30, n. 1, p. 213, 2003.

CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35 (1): 26-58. New

CORRÊA, M. Escrita: esse obscuro objeto do desejo. Tese de Doutorado, PPGL-UFRGS, 2001.

COSTA, J. M. A. **Habilidades receptiva e expressiva da linguagem em pré-escolares com diagnóstico de transtorno do espectro autista**. 2021. 71 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Fonoaudiologia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Fonoaudiologia/Dissertacoes/costa_jma_me_mar.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

CRUZ, T. S. U. R. (2009). **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP, Brasil.

CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CURADO, M. Language Acquisition Theories. *Temporis(Ação)*, Goiás, v.1, n.3, jun. 1999. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/8581/6570>. Acesso em 13 jun. 2022.

DECLARAÇÃO de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca-Espanha. UNESCO, 1994.

_____. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cgvs/usu_doc/ev_ta_vio_leg_declaracao_direitos_crianca_onu1959.pdf. Acesso em 05 abr. 2022.

DELFRETE, C.; SANTANA, A.; MASSI, G. **A aquisição de linguagem na criança com Autismo: um estudo de caso**. *Psicologia em Estudo*. 2009, v. 14, n. 2, pp. 321-331. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/RDFYp9KgGQWG8cmYBMHPttr/?lang=pt&format=pdf>>. Epub 25 Mar 2011. ISSN 1807-0329.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2006.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E CONCEITOS CORRELATOS: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista**, Recife, v. 2, n. 8, p. 79-94, jul. 2011. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470/482484192>. Acesso em: 07 fev. 2023.

FARIA, K. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R.; AMOROSO, V.; PAULA, C. S. (2018). **Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo**. Revista Educação Especial, 31(61), 353-370.

FERNANDES, C.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. **Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas**. Psicologia USP [online]. 2020, v. 31 [Acessado 26 Julho 2022], e200027. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-6564e200027>>. Epub 28 Out 2020. ISSN 1678-5177. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200027>.

FERNANDES, F. (1994). A questão da linguagem em Autismo Infantil: uma revisão crítica da literatura. **Revista Neuropsiquiatria da Infância e da Adolescência**, 2 (3), 5-10.

FERREIRA, B. V. **Uma orientação didático-pedagógica para a construção do conhecimento dos métodos descritivos**, 2016.

FERREIRA, I. Uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo: um estudo de caso. Castelo Branco: IPCB. Escola Superior de Educação. Dissertação de Mestrado, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1999 [1984].

FIORIN, J. (org.). **Introdução Linguística: I. Objetos Teóricos**. 5ª Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

FONSECA, M. E. G. **O diagnóstico dos Transtornos do Espectro do Autismo – TEA**. 2015. Disponível em: https://www.censabetim.com.br/wp-content/uploads/2017/11/283_O-diagn%C3%B3stico-dos-transtornos-do-espectro-do-autismo-1-1.pdf. Acesso em: 5 abr. 2022.

FOUCAULT, M. (1969). **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. FOUCAULT, Michel. Retornar à história. In: Ditos e Escritos II. Trad. Elisa Monteiro. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FUZER, C. **A linguística no tempo: pontos de vista sobre a linguagem**. 2004. 17 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004. Disponível em: http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/artigo08_2/cristiane.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

GARCIA, T. & RODRIGUEZ, C. (1997). **A criança Autista**. In R. Bautista (Eds), Necessidades Educativas Especiais. Lisboa- Dina Livro.

GEDOZ, S.; COSTA-HUBES, T. da C. Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. **Trama**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 139–152, 2012. DOI: 10.48075/rt.v8i16.6953. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/6953>. Acesso em: 25 maio. 2022.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: _____. O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: _____. (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1997, p.39- 46.

GERALDI, J. W. **Unidades básicas do ensino do português**. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). O texto na sala de aula. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIRALDELLO, A.; LONGHI, U. J. (des)Encontros entre abordagens de aquisição da linguagem. **Unoesc & Ciência**, Joaçaba, v. 7, n. 2, p. 169-175, jul. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Lorena%20Goulart%20Lopes/Downloads/claudio,+\(Des\)encontros.pdf](file:///C:/Users/Lorena%20Goulart%20Lopes/Downloads/claudio,+(Des)encontros.pdf). Acesso em: 15 jun. 2022.

GOMES, C. G. S.; MENDES E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.3, p.375-396, Set.-Dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a05.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

GOMES, C. G. S. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. Curitiba: Appris, 2015.

HUDRY, K. et al. Preschoolers with autism show greater impairment in receptive compared with expressive language abilities. **International journal of language & communication disorders**, v. 45, n. 6, p. 681-690, 2010.

ILARI, R. **Linguística Românica**. 3ªed. São Paulo: Ática, 2002.

Inês Sim-Sim. Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. Em Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, 3–31. Berlin: Language Science Press.

INGRAM, D. *First Language Acquisition: method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JUSTINO, F. S. et al. Atuação fonoaudiológica nos distúrbios de linguagem oral e escrita: caso clínico. **Única Cadernos Acadêmicos**, Ipatinga, v. 3, n. 4, p. 1-11, jun. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Lorena%20Goulart%20Lopes/Downloads/87-363-1-PB.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

KAIL, M. [tradução Marcos Marcionilo], **Aquisição de linguagem**. 1.ed – São Paulo: Parábola, 2013.

KHALIL, L. M. G. MICHEL FOUCAULT E OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: reflexões sobre as noções de língua e estrutura na análise arqueológica. **Cadernos de Letras da Uff**, [s. l], v. 1, n. 49, p. 327-344, 06 jul. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Lorena%20Goulart%20Lopes/Downloads/43597-Texto%20do%20Artigo-146936-1-10-20150519.pdf>. Acesso em: 26 maio 2022.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbhCsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 julho 2022.

KOVER, S. T. et al. Receptive vocabulary in boys with autism spectrum disorder: Cross-sectional developmental trajectories. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 43, n. 11, p. 2696-2709, 2013.

LAGO, M. **Autismo na escola**: ação e reflexão do professor, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LAMÔNICA; D. A. C.; GEJÃO, M. G.; PRADO, L. M.; FERREIRA, A. T. Habilidades de leitura em crianças com diagnóstico de hiperlexia: estudo de caso. **CODAS**, Bauru/SP, v. 25, n. 4, p. 391-395, mar./jun, 2013.

Li Q, Li Y, Liu B, et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children and Adolescents in the United States From 2019 to 2020. **JAMA Pediatr.** 2022;176(9):943–945. doi:10.1001/jamapediatrics.2022.1846

LUIZ, A. B. **Aquisição da linguagem**: fatores que interferem no processo. 2017. 13 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Fundação Carmelitana Mário Palmério, Monte Carmelo, 2017. Disponível em:
<http://repositorio.fucamp.com.br/bitstream/FUCAMP/209/1/Aquisicaolinguemfatores.pdf>.
 Acesso em: 14 jun. 2022.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Escolarização de Alunos com Autismo. Revista Educação Especial, v.22, n.2, p.269-284, 2016.

LURIA, A. R. et al. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

LYONS, J. **Introdução à lingüística teórica**. São Paulo: Edusp, 1979.

MACHADO, M. A. C.; SANTOS, M. Sociointeracionismo: pressupostos teóricos para o embasamento de práticas escolares em leitura e escrita. **Entre palavras**, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 128-146, jul. 2015. Disponível em:
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24308/1/2015_art_macmachadomlfsantos.pdf.
 Acesso em: 08 jun. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **INCLUSÃO ESCOLAR**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-35.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTELOTTA, M. E. (2009). **Conceitos de Gramática**: Manual de Linguística. São Paulo: Contexto.

MARTELOTTA, E.; CEZARIO, M. **Aquisição da linguagem**. In: MARTELOTTA, Eduardo. (org). Manual de linguística. SP: Ed. contexto, 2008.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira**: Apontamentos para as práticas educativas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

MASCARELLO, L. J. Diferentes olhares para os processos de aquisição da linguagem. **Revista Trama**, Florianópolis, v. 9, n. 18, p. 163-178, jun. 2013.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MELLO, A. **Autismo**: guia prático. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.

MELLO, A. **História da AMA**. In: MELLO, Ana Maria S. Ros de et al. Retratos do autismo no Brasil. São Paulo: AMA, 2013, p. 17-35.

MENDES, E. G. **Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). Temas em educação especial: Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008. p. 92-122.

MENDES, E. G. **As Relações Educação Especial e Educação Inclusiva**. [Entrevista concedida a] Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes. Teias, Rio de Janeiro, v.9, n. 18, p. 91 – 94. Julho/dezembro, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24048/17017>. Acesso em 27 abr. 2022.

MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MERCADANTE, M. T.; ROSÁRIO, M. C. **Autismo e cérebro social**. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

MERGL, M.; AZONI, C. Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. Revista CEFAC, 17 (Ver. CEFAC, 2015, 17 (6)). <https://doi.org/10.1590/1982-021620151763015>. Acesso em: 08 fev. 2023.

MESQUITA, F.; CORREA, J.; MOUSINHO, R. Aquisição da linguagem: influência de habilidades de processamento fonológico na aprendizagem de narrativa escrita por crianças no 2º e no 3º ano do ensino fundamental. **Veredas Online**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 152-170, jun. 2012.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/balbucio>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; PEREIRA, J.; LYRA, L.; MENDES, L.; NÓBREGA, V. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Revista Psicopedagogia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 7, p. 297-306, jun. 2008.

NICHETTI, T. K. **O Processo da aquisição da escrita nos diferentes níveis de hipóteses de escrita de alunos na etapa da alfabetização**. 2021. 40 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1770/tcc-tatiana_kingeski_nichetti_%281%29.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 07 dez. 2022.

OLIVEIRA, J; SILVA, Y. Perfil e percepções sobre a prática pedagógica do professor bacharel na educação profissional. **HOLOS**, [S.l.], v. 3, p. 348-366, set. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6998>.

OLIVEIRA, M. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico** (4a ed.). São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, R. A. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Kínesis**, S.P, Vol. II, nº 03, pp. 72 – 88, Abr. 2010.

OPAS/OMS Brasil – **OMS divulga nova Classificação Internacional de Doenças (CID-11)** (2018). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/search/r?keys=oms+divulga+nova+classificacao+internacional+de+doencas+cid+11+Brasil>. Acesso em: 05 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf . Acesso em: 05 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 05 abr. 2022.

ORLANDI, E. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Língua(gem)**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-13, jun. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Lorena%20Goulart%20Lopes/Downloads/973-Manuscrito%20em%20formato%20word%20com%20todos%20os%20dados-1629-1-10-20170905.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PEIXOTO, M. S. **A Linguística antes de Ferdinand de Saussure: Uma Retomada Histórica**. Página de Debate: Questões de Linguística e de Linguagem, v. 09, p. 58-69, 2009.

PELOSI, M. B. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2000. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PEREIRA, A; PEGORARO, L. F. L; CENDES, F. Autismo e epilepsia: modelos e mecanismos. **Journal Of Epilepsy And Clinical Neurophysiology**. [Online], p. 92-96. out. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jecn/a/5nQPFDbmBPM8TC3ZxF9Xx6t/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2022.

PERINI, M. A. **Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini**. ReVEL. Vol. 8, n. 14, 2010. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

PETTER, M. **Linguagem, língua, lingüística**. In: FIORIN, José Luiz (org.). Introdução à lingüística: I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. (2014). **A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo**. Audiology: Communication Research, 19(2), 171-178.

PIMENTEL, J. S. Avaliação de Programas de Intervenção Precoce. Análise Psicológica, 1 (XXII), Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, UIPCDE. 2004.

PIMENTEL, L. H. C.; CRONEMBERGER, I. H. G. M. **Reabilitação: Teoria e Prática** [livro eletrônico]. São Paulo: Lestu Publishing Company, 2022.

RAJAGOPALAN, K. **O conceito de Identidade em linguística: é chegada a hora de uma consideração radical?** In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicada*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p. 21-45.

RAMOS, A. P. **A atuação psicopedagogia frente ao autismo**. Engenheiro Coelho: Unasp, 2010.

RANGEL, G. Pesquisas em aquisição da escrita e Síndrome de Down. In: MIRANDA, Ana Ruth Moresco *et al* (org.). **Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita**. Pelótas: Ufpel, 2019. p. 391-405. Disponível em: file:///C:/Users/Lorena%20Goulart%20Lopes/Downloads/Livro_Estudos_sobre_Aquisicao_Linguagem_Escrita_VERS%C3%83O_DIGITAL.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

RATUCHNE, P.; BARBY, A. Revisando estudos sobre a aprendizagem da linguagem escrita em estudantes com transtorno do espectro do autismo. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 24, n. 2, p. 86-104, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/57768/751375152603>. Acesso em: 08 dez. 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.50-62.

RIJO, A. **Alteração na capacidade de comunicação verbal e não verbal nas Perturbações do Espectro do Autismo**. 2015. 37 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Medicina, Universidade do Porto, Porto, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/143409874.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

RIVERA, F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. **Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatria**, 27 (100), 333-353. ISSN 0211-5735.

ROSA, E. Os caminhos da linguagem: uma revisão histórica. **Línguas e Letras: Dossiê: Estudos Linguísticos**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 218-240, abr. 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5779/4371>. Acesso em: 23 maio 2022.

ROSENSTOCK, H. E. **A origem da Linguagem**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SAAD, A.; GOLDFELD, M. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, [S.L.], v.

21, n. 3, p. 255-260, set. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-56872009000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pfono/a/CmhrXgFpL3rgjrPcBzx3Z5N/?lang=pt#>. Acesso em: 11 maio 2022.

SAMPAIO, C.; OLIVEIRA, G.O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. **Id on LineRevista Multidisciplinar e de Psicologia**, Julho de 2017, vol.11, n.36, p.343-362. ISSN: 1981-1179.

SANTOS, R. **A LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO**: análise morfossintática. 2009. 59 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Mestre em Ciências da Fala e da Audição, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/2071/1/2010000546.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTOS, A. M. T. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVALL, A. C. R; DIAS, M. Transtorno do espectro autista: do conceito ao processo terapêutico. **Fundação Catarinense de Educação Especial**, São José, v. 2, n. 1, p. 1-151, jun. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Lorena%20Goulart%20Lopes/Downloads/TEA_digital.pdf. Acesso em: 04 ago. 2022.

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, pág. 203-232, 2001.

SCHIRMER, C. et al. **Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem**. vol.80 no.2 suppl.0 Porto Alegre Abr. 2004

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria**. Online, p. 95-103. out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/46wvNTtYV4bpLw7k5tbyZ3b/?format=html&lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SELLA, A. C.; SILVA, W.; SANTOS, I. Habilidades e procedimentos de ensino de escrita para crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 2-26, 2020

SERRA, D. C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular**: desafios e processos. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/Dayse_Carla_Genero_Serra-ME.pdf. Acesso em: 29 abr. 2022.

SILVA, A. **Autismo**: o que os documentos para educação especial indicam como propostas didáticas para o aprendizado da língua?. 2017. 45 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/2203/1/AMSilva.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SILVA, A.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, H. *et al.* Teoria Sociointeracionista e a Aquisição da Linguagem: contribuições para o desenvolvimento humano. **Id On Line**: Revista Multidisciplinar e de Psicologia, [s. l], v. 14, n. 51, p. 327-342, jul. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Lorena%20Goulart%20Lopes/Downloads/2587-10515-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lorena%20Goulart%20Lopes/Downloads/2587-10515-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 16 maio 2022.

SILVEIRA, T. B. **Percepções de mães de alunos com deficiência sobre a inclusão e a manifestação do preconceito no processo de inclusão escolar**. IV Congresso Nacional de Educação especial, São Carlos, 2010.

SKINNER, B.F. **Verbal behavior**. Cambridge, MA: Prentice Hall; 1992

SLOCZINSKI, H. SANTAROSA, L. “Como crescemos... Aprendemos tanto...” Construções sociocognitivas em curso a distância, mediado pela Web. In: VALENTINI, Carla Beatriz. SOARES, Eliana Maria. **Aprendizagem em Ambientes Virtuais (org.) – compartilhando idéias e construindo cenários**. 2ª. Ed. Caxias do Sul – RS: Educ, 2010.

SMOLKA, A. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como um processo discursivo. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, A.; GÓES, M. (org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 5. ed. Campinas: Papirus, 1996. 177 p.

SOARES, M. **Alfabetização e literatura**. In: Guia da Alfabetização, n. 2, p. 17, 2010.

SOUZA, R.; MENDONÇA, A.; BARBOSA, A. **A Neuroeducação e a Neurociência:** tecendo saberes e otimizando práticas inclusivas. Aracaju: Criação, 2021. 220 p. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2021/03/neuroeducacao-final.pdf#page=63>. Acesso em: 04 jan. 2023.

STEIN, D. J., SZATMARI, P., GAEBEL, W., BERK, M., VIETA, E., MAJ, M., VRIES, Y. A., ROEST, A. M., JONGE, P., MAERCKER, A., BREWIN, C. R; PIKE, K. M; GRILO, C. M. ; FINEBERG, N. A; BRIKEN, P., Cohen-Kettenis, P. T., & Reed, G. M. (2020). Mental, behavioral and neurodevelopmental disorders in the ICD-11: An international perspective on key changes and controersies. BMC medicine, 18 (1), 21. <HTTP://doi.org/10.1186/s12916-020-1495-2>

TARDELLI, M. C. **O ensino de língua materna:** interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, G. **Manual do Autismo:** Guia dos pais para o tratamento completo. 1ª ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** Uma proposta para o ensino de gramática. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. **Aprendizagem e comportamento humano.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Internalização das funções psicológicas superiores.** In: *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WEISHEIMER, I. C. **Escrita de alunos com transtorno do espectro autista leve**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em:
https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4488/5/Iraci_Weisheimer_2019.pdf. Acesso em: 06 set. 2022.

WEISMER, S. E.; LORD, C.; ESLER, A. Early language patterns of toddlers on the autism spectrum compared to toddlers with developmental delay. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 40, n. 10, p. 1259-1273, 2010.

WHITMAN, T. L. (2015). **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo, SP: M. Books.

WORLD HEALTH ORGANIZATION -WHO(2018) **ICD -11 International Classification of Diseases 11th Revision**:The global standard for diagnostic health information. 2018.