

A ESCRITA COMO UMA POSSIBILIDADE DE COMUNICAÇÃO PARA A CRIANÇA COM TEA:
ANALISANDO UM CASO

THE WRITTEN AS A COMMUNICATION POSSIBILITY FOR THE CHILD WITH TEA: ANALYZING A CASE

Jacqueline Wanderley Marques Dantas¹

Resumo

O presente trabalho procura fazer uma reflexão sobre a aquisição da linguagem escrita no indivíduo com autismo e como esta linguagem contribui para o desenvolvimento cognitivo e social da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para a construção do quadro teórico buscou-se referências bibliográficas sobre o TEA, considerando-se artigos científicos com dados já analisados e publicados. Como aporte teórico esta pesquisa baseou-se em autores como Cavalcanti e Rocha (2001), Sasaki (1997), entre outros. Esta investigação caracteriza-se como estudo de caso, onde o sujeito investigado é uma criança de doze anos diagnosticada com TEA, nível I. Esta pesquisa apontou que a linguagem escrita representa para a criança com TEA uma possibilidade para ela se relacionar com os seus pares e interagir socialmente.

Palavras-chave: Linguagem escrita; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Desenvolvimento cognitivo.

Abstract

The present work seeks to reflect on the acquisition of written language in the individual with autism and how this language contributes to the cognitive and social development of the child with Autistic Spectrum Disorder (ASD). For the construction of the theoretical framework, bibliographical references on the ASD were sought, considering scientific articles with data already analyzed and published. As a theoretical contribution, this research was based on authors such as Cavalcanti and Rocha (2001), Sasaki (1997), among others. This investigation is characterized as a case study, where the investigated subject is a twelve-year-old child diagnosed with ASD, level I. This research pointed out that the written language represents for the child with ASD a possibility for it to relate to its peers and interact socially.

Keywords: Written language; Autistic Spectrum Disorder (ASD); Cognitive development.

1 E-mail: Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual e Municipal de Ensino na cidade de Picos-PI. jacquelinefilhos2@hotmail.com>

Introdução

O transtorno do Espectro Autista ou simplesmente Autismo é um distúrbio neurológico complexo e que se caracteriza pela dificuldade na comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos. Este distúrbio é uma condição permanente, uma vez que a criança nasce com ele e o carrega para a sua vida adulta.

Pessoas com Autismo costumam apresentar desordens no desenvolvimento das habilidades sociais, no desenvolvimento da linguagem e da comunicação, contribuindo este conjunto de fatores para o isolamento social das crianças com TEA.

Cavalcanti e Rocha (2001, p. 26-47) ao descreverem o percurso histórico sobre o conceito de Autismo apresentam algumas metáforas em torno do lugar da criança e dos pais no contexto do ambiente familiar: “ovos de pássaro” e “conchas fechadas” são algumas denominações utilizadas na caracterização de tais crianças, referindo-se à valorização de um mundo particular e próprio destas crianças em prejuízo de um mundo exterior e social. Já os pais eram muitas vezes descritos como “mães geladeiras” e “pais intelectuais”, por serem considerados distantes e alheios à criação de seus filhos.

Nesse sentido, partindo da problemática de que o Autista é visto como um sujeito que não está imerso nas práticas de linguagem e não interage socialmente com os seus pares, esta pesquisa propõe estudar e discutir como a aquisição da linguagem escrita acontece no indivíduo Autista e como esta mesma linguagem contribui para o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito Autista em relação à comunicação com os seus pares.

Conforme a última publicação de 2014, da série de estudos coordenados pelo reconhecido Center for Disease Control and Prevention (Centro de Controle e Prevenção de Doenças), um órgão norte-americano de saúde, observou-se que entre os anos de 2010 e 2014, em onze estados do país, uma em cada 68 crianças possui o TEA, sendo que a distribuição de seu distúrbio por gênero dá na ordem de uma menina para cada quatro meninos.

Segundo estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS) estima-se que existam 70 milhões de pessoas com TEA no mundo. Esse é um dado muito alarmante e aponta a urgência de implementação de políticas públicas em todo o mundo que venham beneficiar as famílias que convivem com o autismo, de forma que os portadores deste transtorno possam ter acesso às terapias necessárias para o tratamento adequado em busca de uma melhor qualidade de vida.

Nesse sentido, este trabalho busca refletir sobre a importância da inclusão de crianças autistas nas escolas regulares, bem como propõe como estratégia de socialização para estas crianças o acesso e a aquisição da linguagem escrita, como uma possibilidade para que os

portadores deste transtorno possam interagir socialmente, fazendo-se compreender pelo outro por meio da escrita, desconstruindo-se o pensamento de que o autista é o sujeito que vive no seu mundo isolado, uma vez que não interage ou não se comunica com os seus pares.

1 Definindo os transtornos do espectro autista: TEA

A palavra “autismo” deriva do grego “autós”, que significa “de si mesmo”. A expressão “autismo” foi utilizada pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1908, para se referir à perda de contato do indivíduo com a realidade, associado esse problema à esquizofrenia.

Em 1943, o médico austríaco Leo Kanner foi também pioneiro ao estudar um grupo de 11 crianças internadas com comportamentos diferentes das outras. Essas crianças que Kanner observou estavam sempre distanciadas das outras e aparentavam manter uma relação não funcional com os objetos, inclusive brinquedos.

No artigo intitulado Transtornos do Espectro do Autismo, pesquisadores geneticistas ressaltam que:

Os TEA devem ser considerados distúrbios do desenvolvimento caracterizados por um quadro comportamental peculiar e que envolve sempre as áreas de interação social, da comunicação e do comportamento em graus variáveis de severidade (BRUNONI [et al], 2014).

Desde então, o autismo passou a ser estudado por diversos ramos da Ciência e hoje, graças a inúmeras pesquisas na área, compreende-se que o autismo pode apresentar sintomas físicos, psicológicos e comportamentais, interferindo nas habilidades de comunicação, de aprendizagem e sociais.

O DSM-5 aponta três níveis de gravidade dentro do espectro autista, dos quais serão avaliados os prejuízos na comunicação social e os padrões de comportamentos restritos e repetitivos, sendo eles: nível 3, exigindo apoio muito substancial, nível 2, exigindo apoio substancial e nível 1, exigindo apoio.

Para ilustrar melhor os diferentes níveis de autismo, apresenta-se abaixo um quadro retirado da Revista Ler e Saber Autismo, ano 2, nº 2, 2016, p. 22.

NÍVEL DE GRAVIDADE		
1	2	3
EXIGINDO APOIO	EXIGINDO APOIO SUBSTANCIAL	EXIGINDO APOIO MUITO SUBSTANCIAL
<p>COMUNICAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Quando não tem apoio, apresenta dificuldade na comunicação social, com danos perceptíveis; Complicações para iniciar interações sociais, além de respostas incomuns ou inexistentes a aberturas das pessoas; Pouco interesse por interações sociais. <p>COMPORTEAMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> Inflexibilidade de comportamento, interferindo no funcionamento de um ou mais contextos; Dificuldade em trocar de atividade; Problemas de organização e planejamento, que interferem na conquista da independência. 	<p>COMUNICAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Sérias dificuldades nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; Prejuízos sociais notáveis mesmo com auxílio; Limitação ao iniciar interações sociais; Resposta anormal a aberturas sociais de outras pessoas. <p>COMPORTEAMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> Inflexibilidade de comportamento; Relutância em lidar com mudanças e ações restritas e repetitivas frequentes, sendo notadas por observadores e interferindo em outros contextos; Sofrimento para mudar o foco ou ações. 	<p>COMUNICAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Prejuízos intensos na capacidade de comunicação social verbal e não verbal; Dificuldades severas em dar início às interações sociais; Pouca resposta quando as pessoas dão abertura para iniciar uma comunicação, <p>COMPORTEAMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> Inflexibilidade de comportamento; Dificuldade severa para lidar com mudanças e ações restritas ou repetitivas; Sofrimento para mudar o foco ou ações.

Quadro 1 – Níveis de Autismo

Fonte: Revista Ler e Saber Autismo, ano 2, nº 2, 2016, p. 22.

Observa-se no quadro acima que a dificuldade na interação social e comunicação é uma característica marcante nos três níveis de TEA.

O autismo é uma temática que vem sendo estudada pela Ciência há mais de setenta anos. O termo autismo foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1908, para referir-se a alguns de seus pacientes que viviam em isolamento constante. Mas foi somente em 1943 que este distúrbio recebeu a devida atenção, quando o médico austríaco Leo Kanner radicado nos EUA teve contato com um grupo de onze (11) crianças, que apresentavam sérios comprometimentos de comportamento, como a incapacidade de interagir com outras pessoas e, principalmente mostrarem prejuízos em relação à comunicação.

Desde então, vários pesquisadores e cientistas vem dedicando esforços para melhor conhecer este transtorno tão comum em nossa sociedade e tão desafiador ao mesmo tempo.

Na atualidade, o autismo tem sido objeto de estudo para os vários ramos da Ciência como a Biologia, a Medicina, a Genética, a Psicologia entre outras áreas, com o intuito de se descobrir os mistérios que circundam este transtorno que se faz frequente a cada dia em todo o mundo.

Com a atual edição do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5) (American Psychiatry Association, 2013), os critérios que descrevem o Transtorno do Espectro Autista são um conjunto de transtornos mentais que se destacam pela presença de alterações relacionadas principalmente às dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de estereotípias e interesses restritos e repetitivos.

De acordo com essa nova classificação, o TEA engloba todos os outros tipos de transtornos autísticos, a saber: o Transtorno Autístico; o Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação.

Segundo Gomes (2015, p. 15):

O autismo é um transtorno grave, que acomete a sequência e qualidade do desenvolvimento infantil, caracterizado por alterações sociais e de comunicação e por interesses restritos, fixos e intensos e comportamentos repetitivos. Os critérios mais recentes para o diagnóstico estão descritos na quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V, no qual é definido com “Transtorno do Espectro Autismo”. O termo “espectro” foi utilizado para indicar a heterogeneidade da manifestação e do grau de acometimento dos sintomas. Isso significa que uma pessoa com autismo pode ser bem diferente de outra pessoa com autismo e que há uma variedade no perfil das pessoas afetadas. Pensando em extremos, pode-se ter uma pessoa com autismo muito comprometida, com dificuldades graves de interação social, que não fala, que apresenta muitas alterações comportamentais e déficits cognitivos significativos, assim como outra pessoa com autismo com sintomas tão brandos, que fala, lê, escreve e interage bem socialmente, que um olhar leigo pode não perceber que a pessoa tem autismo. Essa variedade no perfil

das pessoas com autismo tem que ser considerada quando se analisa o ensino de habilidades complexas, como é o caso do ensino de leitura (Gomes, 2015. p. 15).

O Transtorno do Espectro Autista muitas vezes não é identificado nos primeiros anos de vida da criança. É costume, em muitos casos, o diagnóstico da Síndrome só ser detectada na idade escolar, quando a interação social da criança aumenta significativamente.

2 Educação inclusiva no Brasil: um breve percurso histórico

A educação inclusiva no Brasil ainda é uma questão recente, e que precisa ser estudada e discutida para que os nossos alunos com necessidades educacionais sejam bem amparados e assistidos com respeito e dignidade nos espaços escolares.

Considerando o percurso histórico da educação inclusiva no Brasil, pode-se mencionar que nos séculos XVII e XVIII eram reais as teorias e práticas de discriminação, contribuindo para situações de exclusão dos indivíduos deficientes.

Neste contexto, os deficientes mentais eram internados em hospícios, orfanatos, prisões, dentre outros tipos de instituições que os tratavam como pessoas “loucas” ou “anormais”.

Sasaki (1997) define como a fase da exclusão o período que as pessoas com deficiências eram desprezadas e rejeitadas, pois não existia nenhuma forma de atenção educacional para essas pessoas.

Neste contexto, a educação especial no Brasil é marcada por diversas fases, segundo afirma Sasaki (1997): exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

Foi no século XIX que ocorreu a organização de serviços para atendimento às pessoas cegas, surdas, deficientes mentais e físicos, além de outras aplicações oficiais e particulares.

Este período é marcado pela “segregação institucional”, onde pessoas deficientes eram atendidas em instituições educacionais especializadas.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com o surgimento de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio Janeiro.

No início do século XX é criado o Instituto Pestalozzi – 1926, entidade especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é criada a Primeira Associação de

Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e, em 1945, é inaugurado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na sociedade, por Helena Antipoff.

Relacionando o conceito de educação inclusiva ao educando, público-alvo da educação especial, temos mudanças a serem implementadas no ambiente educativo para atender com eficácia e prontidão os educandos com necessidades educacionais especiais.

Nesse contexto,

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 7).

A Constituição Federal de 1988 define em seu artigo 205 que, “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esta Carta Magna, no seu artigo 206, inciso I, confere “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e ainda garante no seu artigo 208, inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em termos de lei, pode-se dizer que a educação inclusiva no Brasil está bem amparada, cabendo às autoridades competentes a execução das mesmas e a fiscalização da sociedade para conferir se de fato tais leis estão sendo cumpridas com êxito.

O que percebe-se é que a educação inclusiva ainda está longe de ser concretizada, visto que muitas escolas não estão preparadas para receber o grande contingente de alunos especiais que surgem a cada dia nos espaços escolares.

Em 02/10/2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova a Resolução nº 4, que define as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado onde no Art. 1º e no Art. 2º rezam:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento

Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Relacionando esta lei com o quadro real das escolas brasileiras em termos de políticas de assistências para os alunos enquadrados em suas diferentes deficiências, pode-se afirmar que, muitas instituições de ensino mais excluem os alunos do que promovem uma educação verdadeira e de qualidade, isso quando não aceitam os educandos com necessidades especiais, com a desculpa de não possuírem estrutura física apropriada e professores preparados para atendê-los.

Para reforçar os direitos da pessoa com deficiência foi aprovada em 06/07/2015 a lei de nº 13.146, que no seu artigo 1º destina-se “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência visando à sua inclusão social e cidadania”.

No seu artigo 2º, esta lei define como pessoa deficiente:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade (em igualdade de condições com as demais pessoas).

O que se verifica na realidade é que esta lei não está funcionando com plenitude, uma vez que as escolas apresentam muitas falhas quando o assunto é inclusão.

No que concerne à educação, a LBI (Lei Brasileira da Inclusão), nº 13.146/2015 no seu capítulo IV, em seu artigo 27 assim versa sobre a educação inclusiva

Art. 27. 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.

Compreende-se que é necessário um trabalho conjunto por parte da família, da escola (representada por todos os profissionais e alunos) e da equipe multidisciplinar de profissionais da saúde, para que de fato os pais possam ter melhores resultados com relação ao desempenho social e escolar de seus filhos.

Para Kafrouni e Pan, (2001, p.140):

O processo de inclusão, entretanto, não é facilmente alcançado apenas pela instauração de uma lei. Tampouco pode ser concluído rapidamente. Exige a adoção de uma série de medidas gradativas de reformulação do ensino que começa pelos já citados currículos, métodos e capacitação dos professores e vai além. O atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino exige dos seus profissionais conhecimentos produzidos em diferentes áreas (Psicologia, Medicina, Pedagogia, Arquitetura, etc) para gerar um saber interdisciplinar.

Vale enfatizar que, apesar dos alunos com TEA terem direito ao ensino regular, muitos não estão matriculados em escolas, uma vez que o Transtorno do Espectro do Autismo apresenta diferentes níveis e em casos de comprometimentos mais severos, a falta de estrutura da escola regular para receber esses casos, acaba por desestimular os pais com a inclusão.

Segundo Fación (2008, p. 69):

A escolarização de alunos autistas, tanto no sistema regular quanto no especial, propõe desafios constantes ao professor, pois requer que o docente avalie continuamente sua forma de ensinar, devendo, muitas vezes, reformular planejamentos, adaptar recursos de ensino tradicionais e criar estratégias pautadas na necessidade do educando.

Em se tratando da realidade educacional brasileira, em que as salas em sua maioria apresentam-se numerosas, com 25 a 35 alunos, incluindo alunos com TEA e outros tipos de deficiência, os professores precisam estar preparados para atender essa clientela diversificada, e mais que isso, os docentes precisam de apoio pedagógico e de uma equipe de profissionais de saúde que os ajudem a oportunizar a estas crianças em suas distintas

deficiências, condições de usufruir de seus direitos de acesso a uma escola de qualidade e consequentemente de uma aprendizagem eficaz e verdadeira.

Esse é um desafio a ser superado para a consecução de uma educação inclusiva, que para Fación (2008, p. 70), constitui-se em uma “estruturação de uma política de educação continuada para professores da educação básica na perspectiva da diversidade”.

3 Considerações acerca da aquisição da linguagem

A aquisição da linguagem pela criança é um assunto de interesse para vários ramos da Ciência como a Linguística e a Psicologia Cognitiva entre outras áreas.

Scarpa (2004, p. 204-205) ao escrever sobre a aquisição da linguagem enfatiza que esta área “recobre muitas subáreas, cada uma formando um campo próprio de estudos” ao que claramente ela elenca em **i)** aquisição da língua materna; **ii)** aquisição de segunda língua e **iii)** aquisição da escrita, considerando-se esta última como relacionada ao letramento, aos processos de alfabetização, relação entre a fala e a escrita, entre o sujeito e a escrita nesse processo, etc.

O certo é que os estudos que abarcam os processos e mecanismos de aquisição da língua tiveram um grande avanço a partir das pesquisas do linguista norte-americano Avram Noam Chomsky, no fim da década de 1950, com uma crítica ao behaviorismo vigente na época.

Chomsky defende uma postura inatista na consideração do processo por meio do qual a criança adquire a linguagem. A perspectiva teórica de Chomsky foi de encontro à visão empirista dominante na época, representada pela Psicologia behaviorista de Skinner (1957) que concebia a linguagem “na sucessão e contingência de mecanismos de estímulo-reposta-reforço, que explicam o condicionamento e que estão na base da estrutura do comportamento” (Scarpa, 2004, p. 206).

Segundo a teoria inatista de Chomsky, o conhecimento linguístico inato com o qual as crianças nascem é conhecido por “Dispositivo de Aquisição de Linguagem – DAL” (em inglês, “Language Acquisition Device”, LAD). Este dispositivo, “elabora hipóteses linguísticas sobre dados linguísticos primários (isto é, a língua a que a criança está exposta), e que gera uma gramática específica, que é a gramática da língua nativa da criança” (Scarpa, 2004, p. 207).

Assim, depreende-se que a linguagem é uma faculdade inata ao ser humano, que “vem equipado, no estágio inicial, com uma Gramática Universal (GU), dotados de princípios universais, e de parâmetros fixados pela experiência”, isto é, parâmetros que serão reconstruídos por meio do contato com a língua materna.

A teoria do epistemólogo suíço Jean Piaget acerca da aquisição da linguagem propõe que o desenvolvimento linguístico está relacionado ao desenvolvimento da inteligência, sendo considerado uma forma de representação desta última.

Assim, para Piaget, o aparecimento da linguagem se dá na superação do estágio sensório-motor, por volta dos 18 meses.

Para Piaget a linguagem é percebida como um sistema simbólico de representações e sua aquisição é concebida como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência em geral.

As ideias de aquisição da linguagem implementadas por Piaget não foram de todo aceitas, pois ele não considerava o papel social e das outras pessoas no desenvolvimento da criança.

É aí que entra no cenário da aquisição da linguagem os pressupostos do psicólogo soviético Lev Semenovich Vigotsky, que propunha que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem ligação com as origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre criança e adulto.

Para Vigotsky, as estruturas comunicativas construídas socialmente; “externamente”, sofreriam com o tempo (mais ou menos por volta de 2 anos de idade) um movimento de interiorização e de representação mental do que antes era social e externalizado.

No seu livro “A construção do pensamento e da linguagem”, L. S. Vigotsky assim se posiciona acerca da linguagem escrita:

Se a linguagem externa aparece na evolução antes da interna, a escrita, por sua vez, aparece depois da linguagem interior, já pressupondo a sua existência. Segundo James e Head, a escrita é a chave para a linguagem interior. (Vigotsky, 2001, p. 316).

Miranda e Senra (2012), baseando-se nos pressupostos de Vigotsky apontam que:

A capacidade de representação simbólica exigida pela linguagem escrita explicita a relação que esta variação da linguagem estabelece com a fala interior e com a oral, ambas constituintes da linguagem como um todo. A escrita segue o curso da fala interior, a qual é precedida pela fala oral, que por sua vez permanece em posição intermediária em relação àquelas (Miranda e Senra, 2012, p. 8)

Conforme Scarpa (2004), os trabalhos de linha vigotskiana percebem a aquisição da linguagem como um fenômeno pelo qual a criança se firma como sujeito de linguagem e pelo qual constrói concomitante seu conhecimento de mundo, por meio do outro.

3.1 A importância da escrita para o Autismo

No seu artigo intitulado “Literatura de autistas”, Marina Bialer relata sobre a importância da literatura autobiográfica de autistas para a construção de um mundo exterior e compartilhado, contribuindo para a inserção destes em mundo social. Bialer assim se refere a essa autobiografia que os autistas, independente do grau de autismo diagnosticado, começaram a produzir literatura, blogs, textos, etc, que serviram de material clínico para melhor compreensão do autismo.

Além dos autistas de alto-funcionamento, a literatura autobiográfica abarca vários autistas diagnosticados de baixo funcionamento, não verbais-orais, que puderam sair do encapsulamento e da tradicional sintomatologia kanneriana e escreveram textos nos quais retratam sua vida psíquica, outrora inacessível às outras pessoas (Bialer, 2014, p. 2)

Neste sentido, propomos neste trabalho a linguagem escrita como uma possibilidade ou estratégia para a criança diagnosticada com TEA, como uma condição de que essa criança possa vir a interagir e se comunicar com os seus pares.

Faz-se necessário que os autistas frequentem escolas regulares e tenham acesso à língua escrita, pois esta representa uma importante ajuda no processo de inserção da criança no meio social, uma vez que pode promover a expressão comunicativa dessas crianças por meio da escrita, constituindo-se estas em sujeitos ativos e sociais.

3.2 Caracterização da criança com TEA

Esse trabalho será desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica baseada em artigos científicos que abordam a temática do Autismo e também realizaremos um estudo de caso onde o sujeito investigado é uma criança de doze anos diagnosticada com TEA, nível I. A metodologia é, portanto de cunho qualitativo, uma vez que o estudo de caso é um estudo

detalhado de um ou poucos objetos, de modo a permitir o seu conhecimento profundo acerca da temática explorada.

De acordo com Yin (1989, p. 32), “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos e no qual serão utilizados várias fontes de evidência”.

A criança investigada, aos três anos, não falava. Só pegava na mão da mãe quando queria algo, como água por exemplo. Não brincava com as outras crianças, gostava de brincar sozinho com seu brinquedo favorito (um barquinho). Repetiu o infantil IV, pois como tinha atraso de fala, não acompanhava as tarefas escolares com as outras crianças. Falou depois dos seis anos de idade. Desde pequeno a sua mãe sempre lia estórias infantis e bíblicas para ele. Frequentou a escola regular e particular, desde os quatros anos de idade, mas era acompanhado por uma professora particular muito paciente, que também sempre lia livros para o menino, o que contribuiu para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Hoje ele encontra-se no sétimo ano, não tem dificuldades com a leitura e nem com a escrita, utiliza-se da leitura para fazer suas pesquisas na internet.

Para a Psicanálise, a aquisição da escrita é uma maneira de tratar as crianças com autismo. Nesse sentido, o trabalho de alfabetização dessas crianças no espaço escolar é um dos caminhos que podem ajudá-las a construir modos mais flexíveis de referência à linguagem, permitindo que elas se relacionem com o outro pela via da escrita.

Faz necessário que os professores acreditem nos potenciais das crianças autistas, e que compreendam que inserir este educando na escrita alfabética é uma forma eficaz e possível quando se trata da escolarização.

A escrita representa para o aluno com TEA uma reordenação do campo simbólico para que a criança possa dizer de si e conduzir seu texto a um outro que a reconhece e a compreende.

Para Fragelli (2002, p. 26)

A escrita passa a ser entendida como uma modalidade da linguagem, ou seja, assim como a fala, opera como uma linguagem e, nesse sentido, é anterior ao sujeito e participa da sua constituição. Este mesmo autor ainda concebe a escrita sob o viés daquilo que tece o inconsciente, e, portanto, que constitui o sujeito.

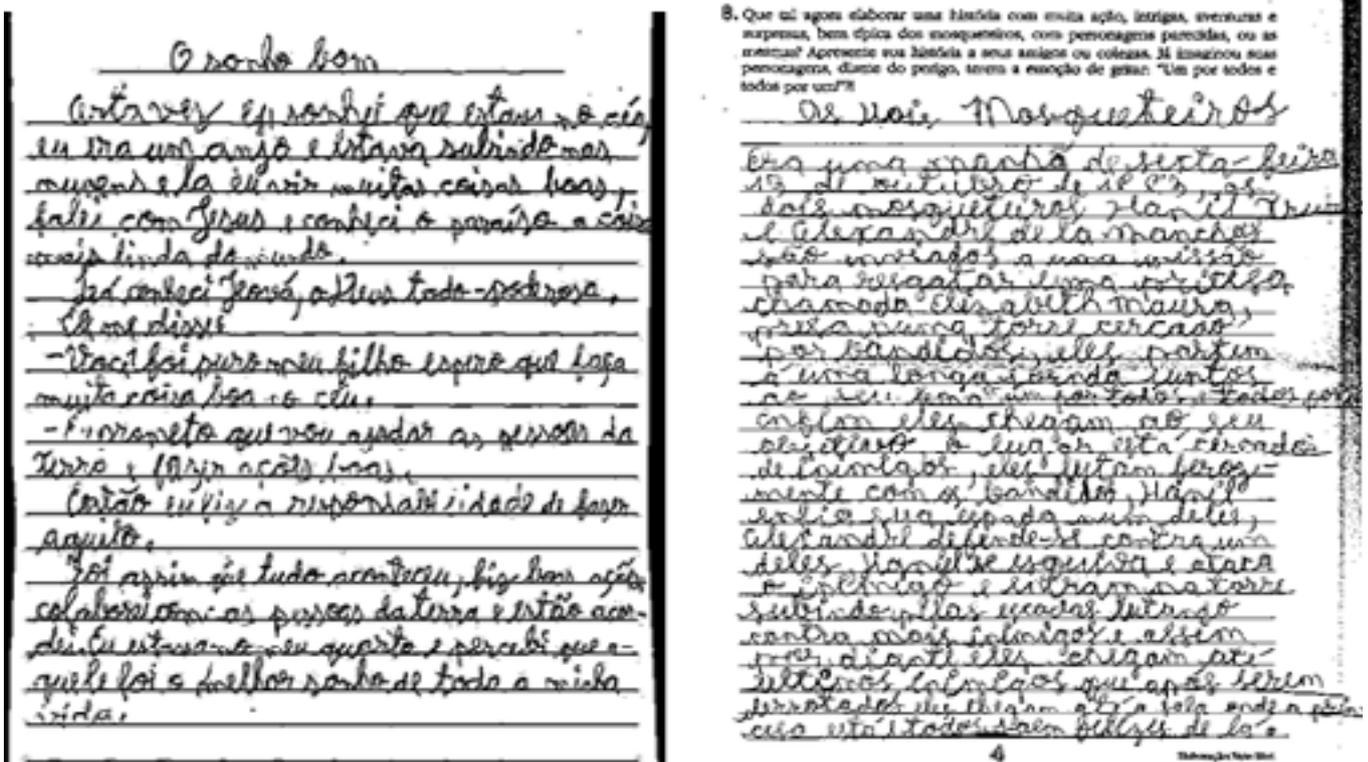
O tecido do inconsciente é, para Freud, uma escrita. Essa escrita inconsciente, na metapsicologia psicanalítica, é o texto construído pelas inscrições dos traços mnêmicos e, como analisamos, são marcas de relação do sujeito com a linguagem (Fragelli, 2002, p. 53)

3.3 Análises de texto de aluno Autista

Neste sentido, considerando o sujeito participante deste estudo, identificado pelas iniciais D.D. a partir do momento que ele se inseriu no contexto escolar e principalmente se interessou pelo mundo das letras, da escrita, mudanças subjetivas ocorreram para este menino que passou a atuar de forma ativa no campo da linguagem.

Como exemplo, podemos apresentar dois textos escritos pelo aluno, em aulas de leitura promovidas pela escola, no quinto ano do ensino fundamental.

Figura 1 – Textos de aluno com autismo, tipo 1



Fonte: Própria

A conquista da escrita representou mais que uma conquista pedagógica, mas sim uma maneira de D.D se dizer que as crianças autistas, se bem estimuladas, poderão conseguir desenvolver a habilidade da leitura, ainda que possam apresentar algumas limitações. Os educadores precisam encontrar estratégias apropriadas para que estas crianças obtenham resultados eficazes. Para que isso aconteça, é necessário que o docente identifique os sintomas que seus alunos apresentam, além de descobrirem o grau em que estes sinais se manifestam

em cada criança autista.

Um fator muito importante para que o ensino da leitura seja proveitoso para qualquer criança é encontrar meios para chamar-lhe a atenção, através de enunciados fáceis e significativos. O professor que selecionar textos adequados para seus alunos praticarem a leitura e fizer isso com constância, certamente, conseguirá que seus alunos adquiram esta habilidade linguística, ainda que com alguma limitação, decorrente da sua natureza (Sampaio e Oliveira, 2017).

Dessa forma:

O que acontece na sala de aula é crítico, já que pode determinar se as crianças serão leitoras ou não. O professor ou a professora é uma das pessoas mais importantes para motivar, estimular ou, ao contrário, frustrar esta aprendizagem. As crianças devem compreender que a aprendizagem da leitura tem um sentido. A criança aprende a ler lendo, portanto a professora ou professor deve fazer com que esta aprendizagem seja fácil e divertida, no entanto, existem muitos casos onde são utilizadas formas simples de tornar a leitura mais complicada. Fazer da leitura uma aprendizagem fácil quer dizer que seja: significativa, útil, divertida e frequente (Gómez e Terán, 2014, p. 361).

O docente deve estar atento às potencialidades de seus alunos e aos seus interesses. Para que, desta forma, ele possa escolher com segurança as sugestões de leitura para seus aprendizes. Assim, o docente conseguirá dizer, mais adiante, que não trabalhou em vão; mas, ao contrário, entregou para seus alunos a senha para descobrirem novas formas de conhecer o mundo.

Considerações Finais

Podemos perceber que os avanços atuais no que concerne à legislação da inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais, e em especial as pessoas com TEA não são garantias suficientes para que a inclusão escolar aconteça de forma efetiva.

Em se tratando do sujeito com TEA, torna-se essencial o diálogo entre os envolvidos (família, escola e profissionais da saúde) no processo de adaptação da criança na escola, tendo em vista que esta relação entre os profissionais da saúde e educação com a família é de fundamental importância para o desenvolvimento do autista, permitindo desta forma avanços significativos no âmbito social e educacional do aluno com TEA.

Compreende-se assim que a linguagem escrita deve ser adquirida pela criança diagnosticada com TEA, pois além de ser uma importante ferramenta didática no processo de interação social constitui-se como uma forma desta criança vir a interagir e se comunicar com seus pares.

Referências

- American Psychiatric Association (APA). (2013). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5. Tradução de Maria Inês Correa Nascimento et al; revisão técnica Aristides Volpato Cordiolo. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brasil. (1988). Senado Federal. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02/05/2018.
- Brasil. (2015). 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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02/08/2018.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. acesso em 02/05/2018.
- Bialer, Marina. Literatura de Autistas. (2014). Estilos clin., São Paulo, v. 19, n. 3, set./dez.
- Brunoni, Decio; Mercadante, Marcos; Schwartzman, José Salomão. (2014). Transtornos do espectro do Autismo. In: Clínica Médica. Diagnóstico e tratamento. Editora Atheneu. (pp. 5731-5746) V. 6. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte.
- Cavalcanti, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. (2001). Autismo: construções e desconstruções. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Centers for disease control and prevention. chronic diseases: the power to prevent, the call to control: at a glance. (2011). Atlanta, GA. US Department of Health and Human Services.
- Fación, J. R. (2008). Inclusão Escolar e suas Implicações. Editora IBPEX, 2ª edição.
- Fragelli, I. K. Z. (2002) A relação entre escrita alfabética e escrita inconsciente: um instrumento de trabalho na alfabetização de crianças psicóticas. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Gómez, Ana Maria Salgado; Terán, Nora Espinosa. (2014). Transtornos de aprendizagem e autismo. São Paulo: Grupo Cultural.
- Gomes, Camila Graciella Santos [et al]. (2015) Ensino de leitura para pessoas com autismo. 1 Ed. Curitiba: Appris.
- Kafrouni, R.; Pan, M. A.G.S. (201). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. Interação em Psicologia, Curitiba, v. 5, p. 31-46.
- Miranda, Josete Barbosa e Senra, Luciana Xavier. (2012). Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. Psicologia.pt. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0306.pdf>. acesso em: 20 de dezembro de 2017.
- Revista ler e saber autismo, ano 2, nº 2, 2016, p. 22.
- Sampaio, Caroline Maria Tavares de; Oliveira, Gislene Farias de. (2017). O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Id on Line Rev. Psic. V.11, N. 36. Julho.
- Sasaki, Romeu, K. (1997). Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA.
- Scarpa, Ester Miriam. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.) 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- Vygotsky, Lev Semenovitch. (2001). A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, Robert K. (1989). Case study research - design and methods. Sage Publications Inc., USA.