



Tania Mikaela Garcia Roberto

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO SOCIAL NO TEA



Os materiais produzidos para os cursos ofertados na Plataforma Eskada e intermediados pelo Uemanet/Uema são licenciados nos termos da Licença Creative Commons – Atribuição – Não Comercial – Compartilhada, podendo a obra ser remixada, adaptada e servir para criação de obras derivadas, desde que com fins não comerciais, que seja atribuído crédito ao autor e que as obras derivadas sejam licenciadas sob a mesma licença.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Reitor

Walter Canales Sant'Ana

Vice-Reitor

Paulo Henrique Aragão Catunda

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Estudantis

Ilka Márcia Ribeiro S. Serra

Núcleo de Tecnologias para Educação

Lígia Tchaicka
Coordenadora Geral

Laboratório de Design Educacional

Cristiane Peixoto
Coord. Administrativa

Danielle Fernandes
Coord. Pedagógica

Professora Conteudista

Tania Mikaela Garcia Roberto

Designer Pedagógico

Lidiane Saraiva Ferreira Lima

Adriana Aguiar Silva

Aline Silva Varela

Designer de Linguagem

Auriléia Cabral Cantanhede

Jéssica Natália Anjos Silva

Projeto Gráfico e diagramação

Stefanne Carla Carvalho Portela
Isabelle Pinheiro Castro

Roberto, Tania Mikaela Garcia

Linguagem e Comunicação Social no TEA [livro eletrônico] / Tania Mikaela Garcia Roberto. – São Luís: Uemanet, 2023.

40 f.

ISBN: 978-65-85022-65-1

1. Linguagem. 2. Comunicação. 3. Inclusão. 4. TEA. I. Ribeiro, Aurea Celeste da Costa. II. Título

CDU: 376:616.896

APRESENTAÇÃO

Esta obra foi pensada de modo a abranger diferentes aspectos relacionados à linguagem e à comunicação social no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inicialmente, o e-Book fornece uma visão de como o autismo se configura, descrevendo suas características essenciais e discutindo os critérios de diagnóstico utilizados atualmente, o que lhe permitirá uma base sólida para a exploração das questões subsequentes.

No segundo capítulo, são apresentados conceitos-chave que têm uma relação intrínseca com a linguagem no TEA. A Teoria da Mente, a Coerência Central e as Funções Executivas são discutidas e ilustradas, fornecendo uma compreensão mais profunda de como esses aspectos influenciam a comunicação social e a linguagem em indivíduos autistas.

O e-Book também dedica, como não poderia deixar de ser, um capítulo exclusivo para a análise do desenvolvimento típico e atípico da linguagem. Comparações são feitas, oferecendo insights importantes sobre os desafios enfrentados pelos indivíduos com TEA em relação à aquisição e uso da linguagem, bem como dos conceitos explorados no capítulo anterior. Neste mesmo capítulo, ainda, os aspectos linguísticos e comunicacionais mencionados no Manual Diagnóstico que estabelece os critérios associados ao diagnóstico de TEA são explanados detalhadamente.

Por fim, este e-Book apresenta contribuições essenciais para o processo de inclusão e ensino-aprendizagem de estudantes autistas na escola. A elaboração do Plano Educacional Individual (PEI), ferramentas e estratégias pedagógicas, além de desafios a serem considerados, são cuidadosamente abordados. Você encontrará orientações práticas e efetivas para promover um ambiente inclusivo e de apoio em sala de aula, permitindo que alunos autistas desenvolvam seu potencial máximo na comunicação e no processo de ensino e aprendizagem. Ainda, ao longo deste e-Book compartilharei com você algumas experiências vividas e observadas por mim, buscando enriquecer os assuntos abordados por este material.

Bons estudos!



AVISO DE INTERATIVIDADE

Este e-Book contém botões interativos com informações extras que funcionam apenas quando utilizados no computador.

SUMÁRIO

1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 5

1.1 OBJETIVOS 5

1.2 Aspectos iniciais 5

2 CONCEITOS IMPORTANTES 11

2.1 Teoria da Mente (ToM) 13

2.2 Coerência Central 14

2.3 Funções executivas 15

3 A LINGUAGEM NO TEA 17

4 A INCLUSÃO ESCOLAR DO AUTISTA E SEU PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 26

4.1 Plano Educacional Individualizado (PEI) 30

4.2 Objetos de Aprendizagem e tecnologias assistivas 33

4.3 Os desafios do TEA para a elaboração de um PEI 36

4.4 A linguagem no cotidiano escolar do autista: como podemos ajudá-lo 40

RESUMO 44

REFERÊNCIAS 45

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

1.1 OBJETIVOS

O principal objetivo deste e-Book é apresentar a você como a linguagem e a comunicação social se configuram no Transtorno do Espectro Autista. Os objetivos específicos, por sua vez, são:

- Entender o que caracteriza o TEA para fins diagnósticos;
- Identificar que aspectos cognitivos precisam ser considerados quando pensamos as questões de linguagem no TEA;
- Compreender em que aspectos o desenvolvimento linguístico atípico se difere do típico;
- Refletir sobre a elaboração do Plano Educacional Individual para uma educação inclusiva;
- Conhecer alguns encaminhamentos pedagógicos práticos mais focados na linguagem para alunos autistas, considerando a heterogeneidade desse público.

1.2 ASPECTOS INICIAIS

O Autismo se manifesta de forma muito variada em cada indivíduo, tendo diversas características associadas a ele, nem todas presentes em cada pessoa diagnosticada. Ainda assim, há critérios diagnósticos estabelecidos com base em dois grandes domínios: a comunicação e o comportamento. Os comportamentos repetitivos/restritos são caracterizados por:

A mente é vinculada ao pensamento, associando-se às funções intelectuais, cognitivas e comportamentais do cérebro. A cognição diz respeito à aquisição do conhecimento por meio da percepção, da atenção, da associação, do raciocínio, da memória, da imaginação, do pensamento e da linguagem.

te associadas a ele, nem todas presentes em cada pessoa diagnosticada. Ainda assim, há critérios diagnósticos estabelecidos com base em dois grandes domínios: a comunicação e o comportamento. Os comportamentos repetitivos/restritos são caracterizados por:

 MENTE/COGNIÇÃO



Desde a publicação da quinta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5), em 2013, pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), o Autismo passou a ser denominado **Transtorno do Espectro Autista** (TEA), sendo, segundo Almeida (2023), classificado como um dos **transtornos do neurodesenvolvimento**, de modo a apresentar dificuldades de comunicação e interação social, além de comportamentos e/ou interesses restritos e repetitivos. De extrema relevância para diagnósticos e classificação de transtornos mentais, o DSM passou por uma recente revisão em março de 2022, que impacta diretamente o diagnóstico do TEA. No DSM-5, de 2013, são elencados critérios para fechamento de diagnóstico. No DSM-5-TR (Texto Revisado), de 2022, o diagnóstico do TEA só pode ser fechado se a pessoa “se encaixar em todas as subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação social” (ALMEIDA, 2023, grifo nosso), conforme veremos a seguir, o que torna o diagnóstico mais conservador e evita, segundo First (*apud* ALMEIDA, 2023), um “sobrediagnóstico” e “banalização” do TEA.



TRANSTORNO

Apesar da “muita”
Asperger
Autista
então, se
comunicação
compromet
envolvidos
comunicação:



A tradução “transtorno de Asperger” da APA (2014), na verdade, se refere à antiga Síndrome de Asperger, que até o DSM-IV tinha diagnóstico separado do Autismo por algumas diferenças, especificamente no que dizia respeito à ausência de atraso na linguagem, dentre outros aspectos. Com o DSM-V, passa a fazer parte do TEA, em seu nível de suporte com menor necessidade de apoio, uma vez que as características presentes se mostram de forma menos acentuada que nos demais níveis. O nome Asperger vem do psiquiatra austríaco que deu nome à síndrome, sendo atualmente evitado por sua polêmica associação ao regime nazista.

que
de
etro
32),
vo à
sem
ticas
m e



TRANSTORNO [SIC] DE ASPERGER



Você Sabia?

Você sabia que, embora seja comum a utilização dos termos doença, transtorno e síndrome como sinônimos, eles não significam a mesma coisa?

Um exemplo significativo é que as doenças tendem a possuir causas bem definidas, sendo passíveis de verificação por meio de exames laboratoriais. Além disso, é possível o tratamento e, na maioria dos casos, alcançar a cura por meio de diferentes intervenções, geralmente por abordagens farmacológicas. Transtornos vêm da ideia de “transtornar”, geralmente associados à área frontal do cérebro e gerando impacto nas relações interpessoais, confusão de personalidade e sentimento de incapacidade. As Síndromes, por sua vez, têm mais de uma causa, configurando-se num conjunto de sinais/sintomas.



C. As características devem estar presentes na fase de desenvolvimento, embora, em alguns casos, só se tornem mais evidentes em períodos de ampla demanda social, como ingresso na escola ou adolescência, e possam ser mascaradas por estratégias aprendidas.

D. As características causam prejuízo atual significativo na vida social, profissional e/ou outras áreas significativas da vida da pessoa.

E. O conjunto das características não configura outros diagnósticos, tais como Deficiência Intelectual, Atraso Global do Desenvolvimento ou Transtornos da Comunicação.

É também no DSM-5 que são definidos três níveis de suporte para o TEA. No Nível 1, há necessidade de apoio. No Nível 2, necessidade de apoio substancial; enquanto no Nível 3, de apoio muito substancial, para dificuldades que se manifestam nos dois domínios, como, por exemplo, os seguintes:

Quadro 1 – Níveis do TEA e suas características


	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS
NÍVEL 1 NECESSIDADE DE APOIO	Dificuldade para iniciar interação social; respostas inadequadas em interações; falta de interesse em interação social; tentativas malsucedidas de fazer amizades.	Inflexibilidade comportamental; dificuldade de trocar de atividade; problemas para organização e planejamento.
NÍVEL 2 NECESSIDADE DE APOIO SUBSTANCIAL	Déficits nas habilidades de comunicação social, mesmo na presença de apoio; prejuízos sociais perceptíveis; limitações para iniciar conversa; resposta anormal a interações; falas geralmente limitadas a interesses restritos; comunicação não verbal inadequada.	Inflexibilidade comportamental e dificuldade de lidar com a mudança de atividade; estereotípias manifestam-se com frequência e comportamentos restritos/repetitivos podem afetar a vida social, sendo perceptíveis; sofrimento ao mudar o foco ou as ações.
NÍVEL 3 NECESSIDADE DE APOIO MUITO SUBSTANCIAL	Déficits ainda maiores que nos níveis anteriores; fala de poucas palavras ou ausência de linguagem verbal; reações somente a abordagens muito diretas; início de interação restrito a interesse específico.	Grande inflexibilidade comportamental com muito sofrimento para lidar com mudanças em atividades ou foco; comportamentos restritos/repetitivos interferem significativamente em todas as esferas, trazendo grande prejuízo.


Fonte: Adaptada da APA (2014)



Assim, como é possível observar na tabela, especificamente quando são considerados autistas de Nível 1 de suporte, sem comprometimento cognitivo ou sem atraso no desenvolvimento linguístico, a linguagem pode até estar bem preservada, mas seu uso funcional para uma comunicação social efetiva será prejudicado em alguma medida. Vale destacar que a comunicação social implica não apenas a produção de uma fala inteligível, mas a coordenação/compreensão de emoções, a produção e a leitura da linguagem corporal/facial/gestual, dentre outros aspectos envolvidos na interação com o outro. A linguagem verbal parcial ou plenamente preservada é apenas um dos aspectos a serem considerados para uma boa efetivação da comunicação social. Esse fato torna muito recorrente, por exemplo, o diagnóstico tardio (ou o não diagnóstico) de mulheres autistas com desenvolvimento intelectual acima da média.

A complexidade dos vários fatores considerados no TEA é tão desafiadora que, no intuito de facilitar o processo diagnóstico, a Classificação Internacional de Doenças Mentais (CID), um padrão internacional definido pela Organização das Nações Unidas (ONU), mais recente, lançada em janeiro de 2022, organiza o TEA da seguinte maneira, substituindo o antigo código F84 e suas subdivisões pelos códigos que seguem, com base na presença ou não de **linguagem funcional** e deficiência intelectual:

 6A02.0 – TEA sem Deficiência Intelectual (DI) e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional.

 6A02.1 – TEA com DI e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional.

 6A02.2 – TEA sem DI e com linguagem funcional prejudicada.

 6A02.3 – TEA com DI e linguagem funcional prejudicada.

 6A02.5 – TEA com DI e ausência de linguagem funcional.

 6A02.7

 O código

presente na



Entenda linguagem funcional como o uso da linguagem em contextos de comunicação social, ou seja, a aplicação dos conhecimentos linguísticos adquiridos/aprendidos em situações de interação social.

ão está pre-



LINGUAGEM FUNCIONAL

Tendo visto essas características acerca do TEA, fica claro constatar, portanto, que aquela visão linear de Autismo em três graus, como na ilustração a seguir, já não cabe mais.



No lugar dessa concepção linear, na qual o “autista severo” seria o mais afastado do neurotípico em todos os aspectos, enquanto o “autista leve” o mais aproximado, atualmente o espectro é entendido como um conjunto de características presentes ou não, que vão variar de indivíduo para indivíduo. Esse conjunto de características pode ser representado de várias formas. Trago aqui uma ilustração que acredito ser mais coerente à noção de espectro do TEA. Ela é resultante de um teste online com base em mais de 100 perguntas para verificar a possibilidade ou não de neurodiversidade, sem validade diagnóstica.

Figura 1 – Representação do resultado de teste de neurodiversidade

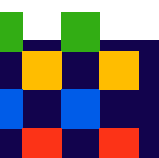


Fonte: Leif Ekblad (2021).

As respostas na ilustração são de um teste realizado por mim em maio de 2023. Dos 200 pontos resultantes de mais de 100 perguntas, 138 sugerem um cérebro neurodiverso (no caso, como o site aponta, com síndrome de Asperger – F84.5 –, o que confere com laudo médico emitido em 2021 e atualmente atualizado para TEA 6A02.0). Sim, eu sou autista e só obtive meu diagnóstico aos 48 anos! É possível constatar essa neurodiversidade pelas linhas que abrangem uma área de respostas do meio para a direita da imagem. As respostas do meio para a esquerda seriam as esperadas por pessoas com cérebro neurotípico.

COMENTÁRIO

Tenho um perfil no TikTok em que abordo o Autismo em Adultos, caso queira saber mais a respeito. Lá eu respondo muitas perguntas sobre meu processo diagnóstico, sobre como o TEA se manifesta em mim e sobre como lido com suas demandas. Abrace-me por lá: @mikaela.roberto





Veja que, mesmo eu sendo autista, há respostas neurotípicas no teste, o que a visão linear não dá conta de considerar. O teste avalia habilidades sociais e intelectuais, considerando aspectos como relacionamentos, talentos, percepção e comunicação. A ideia de trazer aqui a ilustração não faz apologia ao autodiagnóstico, mas ilustra como o TEA pode ser representado, de modo que seria possível adaptar as áreas avaliadas, inserindo ali outros aspectos, tais como questões sensoriais, por exemplo.

Uma vez que já compreendemos em linhas gerais como se configura o TEA e seu diagnóstico, é hora de conhecermos alguns conceitos fundamentais para aprofundarmos nossa reflexão sobre linguagem e comunicação social. Vamos lá?

2. CONCEITOS IMPORTANTES

Quando se trata de aquisição da linguagem, é impressionante como ela se desenvolve em crianças. Isso envolve uma verdadeira e incrível façanha explicada por diferentes teorias linguísticas. Saiba mais em Quadros e Finger (2017).



AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Você Sabia?

O livro Teorias da aquisição da linguagem, organizado por Quadros e Finger (2017), apresenta a aquisição da linguagem a partir de diferentes abordagens teóricas, desde a perspectiva behaviorista (comportamental), a gerativista (de Chomsky), a epistemologia genética e a interacionista, até a abordagem conexionista e a perspectiva psicolinguística.

Curiosidade



Noam Chomsky é um importante ativista político. Linguista, filósofo, sociólogo e cientista cognitivo, tem suas teorias linguísticas como influência para inúmeras pesquisas.

NOAM CHOMSKY

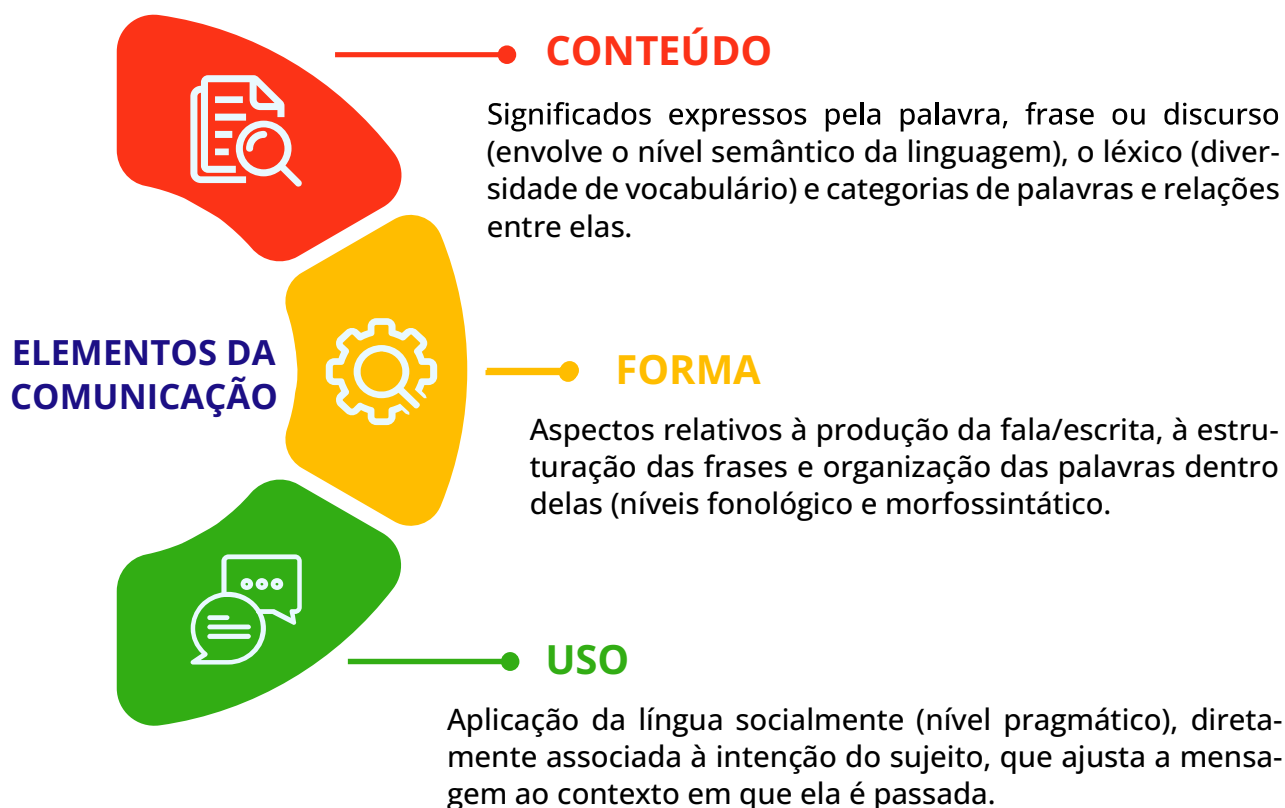
Diferentes das crianças **neurotípicas**, as crianças com desenvolvimento atípico, como as autistas, por exemplo, apresentam, como vimos, dificuldades associadas ao desenvolvimento da comunicação, bem como a presença de comportamentos e interesses restritos/repetitivos.



NEUROTÍPICAS

As habilidades linguísticas desenvolvidas tão prontamente no processo típico de aquisição de linguagem possibilitam desde muito cedo a comunicação, que envolve a transmissão de informações entre pessoas por meio da interação social. Ora, já sabemos que a interação social é afetada de alguma forma no Transtorno do Espectro Autista (TEA), seja por causa dos comportamentos e interesses restritos/repetitivos, seja por prejuízos na comunicação social, que envolve não apenas questões linguísticas, mas emocionais, cognitivas, etc.

Quando falamos de linguagem e comunicação, Ferreira (2013, p. 183) nos lembra que a comunicação implica um conteúdo a ser transmitido, a forma como esse conteúdo é estruturado em termos de linguagem e o uso desses símbolos compartilhados entre os interlocutores, mas, obviamente, cabe destacar que a comunicação não se dá apenas por meio da linguagem verbal (fala ou escrita). Bebês transmitem mensagens a seus pais ou cuidadores por meio de olhares, sorrisos, gritos, choro, por exemplo. Apenas quando a fala começa a aparecer, podemos observar alguns elementos, vejamos:



Em crianças neurotípicas, o desenvolvimento do conteúdo, da forma e do uso é simultâneo. Nas crianças com TEA, não.

Antes, porém, de entendermos como cada nível linguístico é afetado no TEA e como esse comprometimento impacta a comunicação e a interação social, precisamos entender alguns conceitos importantes e que também se relacionam ao autismo: a teoria da mente, a coerência central e as funções executivas. Pessoas com TEA apresentam algum nível de comprometimento em todos esses aspectos e, conseqüentemente, esse comprometimento afetará a linguagem, a comunicação e a interação social.

Vamos entender o que cada conceito significa e como eles são afetados no TEA?

2.1 TEORIA DA MENTE (TOM)

A chamada **Teoria da Mente** (Theory of Mind – ToM) é a “capacidade de atribuir estados mentais, como crenças e desejos, a si e aos outros para explicar e prever comportamentos” (PREMACK; WOODRUFF, 1978, *apud* LIND; BOWLER, 2009, p. 929). Segundo estudiosos renomados especialistas em autismo, como Baron-Cohen (1989) e Frith (1989), é a ToM a responsável pelos prejuízos sociais e comunicacionais do TEA. Vale destacar que é a ToM que também está envolvida na identificação das emoções, outro aspecto bastante afetado no TEA.



Uma **ToM deficiente dificulta**, por exemplo, a percepção de atitudes e falas maliciosas ou falsas, já que o sujeito assume o que ouve/lê como verdadeiro ou considerado a partir do estado real do mundo, e não a partir de uma representação mental do mundo (que pode ser verdadeira, falsa, fantasiosa). Vêm daí alguns aspectos comuns entre autistas, como a característica ingenuidade, no que se refere à percepção das intenções dos outros nas relações; a dificuldade em compreender ironia (há mais questões envolvidas aqui, mas depois falaremos melhor a respeito); a dificuldade em identificar mentira e, por vezes, de separar fantasia de realidade; etc. Na infância, tal inabilidade impactará no brincar de faz de conta e, mesmo com a chegada da juventude e fase adulta, dificultará as relações de diferentes formas.

Lind e Bowler (2009, p. 930) destacam, porém, que muitos autistas aparentemente não apresentam dificuldades em relação à Teoria da Mente, ao menos não nos testes realizados em experimentos específicos. Os autores supõem que o sucesso em tais situações que dependem da ToM se dá, entretanto, por estratégias compensatórias, e não pelas mesmas vias de desenvolvimento que sujeitos neurotípicos apresentam. Ou seja, não é que essas pessoas tenham o mesmo desenvolvimento da ToM que os neurotípicos. Elas só aprenderam a desenvolver estratégias para se saírem bem nas atividades solicitadas. Curioso, não é mesmo? Os autores ainda sugerem que esses resultados em pesquisas mostram ser possível “treinar” sujeitos autistas para desenvolver a ToM em alguma medida, de modo a trazer benefícios não apenas nas atividades, mas no próprio processo de interação social. Trataremos disso mais à frente.



2.2 COERÊNCIA CENTRAL

A coerência central tem a ver com a percepção de partes e do todo. Pessoas neurotípicas costumam ter uma forte coerência central, o que significa que elas têm capacidade de observar detalhes e unir essas informações para compreender o todo, num processo de percepção mais global. Já pessoas com autismo apresentam uma baixa coerência central, de modo que costumam se ater mais em detalhes – por vezes, inclusive, de forma muito aprofundada e habilidosa –, apresentando dificuldades para juntar esses “fragmentos” de informações para compreender o todo. Isso gera uma percepção, muitas vezes, confusa e desorganizada.

Uta Frith (1989)



A autora utiliza a metáfora das árvores e da floresta para ilustrar essa diferença. Enquanto neurotípicos veem várias árvores e reconhecem esse conjunto como uma floresta, autistas tendem a olhar para essas árvores e continuar vendo apenas árvores. Essa habilidade em observar detalhes é que leva, também, crianças autistas, por exemplo, a focarem nas rodas dos carrinhos, em vez de brincarem com o objeto da forma convencional como brincam os neurotípicos.

A baixa coerência central pode apresentar-se como vantajosa em situações que exigem a observação pormenorizada de detalhes, mas certamente contribui para comprometer a comunicação/interação social, pois ela pode afetar a percepção do todo no uso da linguagem, uma vez que a comunicação envolve a seleção de palavras, de determinadas entonações (melodia) para cada intenção de fala, de expressões faciais e linguagem corporal adequados ao que se está dizendo, etc. Toda essa rede de conexões envolvidas na comunicação não fica clara ao autista que tem uma coerência central muito baixa.

COMENTÁRIO

Gostaria, aqui, de ilustrar a questão da baixa coerência central com uma situação envolvendo meu filho, autista de Nível 1 de suporte. Numa sessão com a fonoaudióloga, ainda com uns 3 anos e meio, ela pedia para que ele nomeasse os animais em uma imagem de uma festa na floresta. Pedia, ainda, que ele dissesse como cada animal estava se sentindo. Na ilustração, todos os animais pareciam felizes, menos o macaco, em um canto, com ar de zangado. Meu filho identificou a diferença na expressão do animal (o que indicou, aliás, um resultado satisfatório quanto à ToM), mas ao ser questionado sobre como estava a festa, ele disse que a festa estava da mesma forma que o macaco. Ou seja, ele teve dificuldade em reunir as informações referentes a todos os participantes da festa na floresta, focando apenas na expressão do macaco e chegando à sua conclusão apenas por aquela “parte”, sem “ler o todo”. Esse e outros dados sinalizavam uma baixa coerência central.



É a baixa coerência central que dificulta, ainda, a interpretação de textos, uma vez que, num nível mais profundo de leitura, são exigidas habilidades de conexões entre diferentes informações explícitas e implícitas no texto. Ela ainda dificulta a quebra de rotinas, uma vez que o autista pode, em uma dada situação, não entender o que vem a seguir, não sendo, como bem coloca Lawson (2011), capaz de completar uma sequência de eventos nem aderindo a novas rotinas e mudanças.



COMENTÁRIO

Aqui eu queria provocar você a refletir sobre como a baixa coerência central afeta a vida do autista em diferentes níveis. Gostaria de fazer você pensar em situações em que ela acaba trazendo prejuízos nas rotinas diárias, na escola, em eventos que fogem à rotina (festas, passeios, etc.), em simples interações com pessoas conhecidas e desconhecidas.



2.3 FUNÇÕES EXECUTIVAS

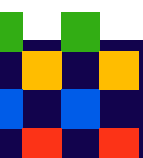
De acordo com Garon, Bryson e Smith (2018, *apud* UEHARA; CHARCHAT-FICHMAN; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2013, p. 26), funções executivas são “o conjunto de habilidades e capacidades que nos permitem executar as ações necessárias para atingir um objetivo”.

Essas funções executivas teriam as funções de:

focar a atenção em uma informação relevante enquanto inibe outras informações distratoras; b) coordenar múltiplas atividades cognitivas simultaneamente; c) selecionar e executar planos e estratégias; d) alocar recursos em outras partes da memória de trabalho; e e) evocar informações armazenadas na memória de longo-prazo. (BADDELEY, 1996, 2000, *apud* UEHARA; CHARCHAT-FICHMAN; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2013, p. 27).

Shallice e Burgess (1996, *apud* UEHARA; CHARCHAT-FICHMAN; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2013, p. 28) complementam essas funções com a postulação de um Sistema Atencional Supervisor (SAS), responsável pela coordenação e regulação de ações complexas, cujo sucesso na execução depende de inúmeros fatores, tais como memória de eventos passados, habilidade de agir diante de intenções futuras e planejamento. Pessoas com TEA apresentam algum nível de prejuízo nessas funções, ou seja, algum nível de disfunção executiva.

A disfunção executiva, para Lezak (*apud* UEHARA; CHARCHAT-FICHMAN; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2013, p. 29), está associada a falhas em qualquer um dos domí-








cia verbal. Vários estudos de diferentes autores propõem distintos fatores, que precisam ser considerados também em relação ao amadurecimento do córtex cerebral. Crianças muito pequenas, por exemplo, apresentarão dificuldades em certas funções executivas sem necessariamente apresentar transtornos, mas sim pelo período de maturação do córtex em que se encontram.

Feitas as apresentações desses conceitos introdutórios, vamos ao que nos interessa de fato: as questões de linguagem e a comunicação social no TEA.

3. A LINGUAGEM NO TEA

Gostaria de iniciar este capítulo afirmando o óbvio: o desenvolvimento linguístico não ocorre isoladamente. Como já sinalizado, atentar-se para esses marcos do desenvolvimento pode fazer toda a diferença num diagnóstico precoce de autismo (ou outros tipos de transtornos do neurodesenvolvimento). Com o propósito de compreender as relações entre o desenvolvimento linguístico e o de outras instâncias. **Veja a seguir** um quadro comparativo, em que constam linguagem, cognição, desenvolvimento físico, percepção de formas e desenvolvimento social e emocional:

Quadro 2 - Desenvolvimento típico da linguagem e de outras instâncias

DE 0 A 12 MESES	
LINGUAGEM 	Sons reflexos. Responde a vários sons. Produz vocalizações. Balbucio. Localiza a direção do som (6 meses). Duplicação silábica (6-9 meses). Percebe padrão entonacional (10 meses). Primeiras palavras com significado.
COGNIÇÃO 	Sucção, preensão e acomodação. Resposta ativa ao contato social (2-4 meses) Balança objetos e conhece brinquedos (4-6 meses).
DESENVOLVIMENTO FÍSICO 	Sucção, preensão e acomodação. Resposta ativa ao contato social (2-4 meses) Balança objetos e conhece brinquedos (4-6 meses).
PERCEPÇÃO DE FORMAS 	Segue feixe luminoso que se move (1 mês). Fixa os dois olhos num só ponto (O ponto ideal é a 20 centímetros de distância).
DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL 	Sorri (0-2 meses). Distingue cuidador e reconhece pessoas próximas (0-6 meses). Procura interação (6-12 meses). Brinca de esconde-achou (6-9 meses). Manifesta emoções pelo choro. Demonstra ansiedade na separação e com coisas novas (6-12 meses). Imita gestos (9-12 meses).





DE 12 A 24 MESES

LINGUAGEM



Queda da habilidade de discriminação sonora de outras línguas.
Nomeia objetos.
Produz holofrases, negações e interrogações.
Duas palavras ou mais (18-20 meses).
Repete o que ouve.

COGNIÇÃO



Puxa e empurra coisas.
Entende e executa ordens.
Mostra o que quer.

DESENVOLVIMENTO FÍSICO



Lateralização definida no início do período (ou antes).
Coloca blocos em recipiente, empilha e joga no chão (12-15 meses).
Usa colher e garfo (15-18 meses).
Sobe escada com ajuda (13 meses).
Fica em pé sozinho (14 meses).
Anda para trás (15-18 meses). Passos regulares (20 meses). É raro cair.
Chuta bola (24 meses). Toma no copo sem mordê-lo.

PERCEÇÃO DE FORMAS



Reconhece formas de objetos familiares, círculos, quadrados e triângulos.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL



Interações com outras crianças ocorre ainda em paralelo, e não com elas.
Desenvolve sentimento de posse.
Sensibilidade à aprovação e repreensão.

DE 2 A 3 ANOS

LINGUAGEM



Cerca de 400 palavras (2 anos).
Aproximadamente 900 palavras (3 anos).
Usa verbos, adjetivos, pronomes, flexão e concordância.
Tem inúmeras hipóteses linguísticas e reconhece regularidades.

COGNIÇÃO



Fase do porquê. Egocentrismo. Fala sozinho.
Conhece inclusão (é) e exclusão (não é) e seu corpo.
Início da construção dos conceitos.

DESENVOLVIMENTO FÍSICO



Come sozinha, abre pacotes e joga bola. Arremessa bola (2,5 a 3 anos).
Controla o lápis e consegue seguir o traçado de quadrado.
Gosta de pegar coisas de difícil acesso. Deglute fechando os lábios.
Leva a comida rapidamente ao centro da boca.
Pula com ambos os pés (2 a 2,5 anos). Há progresso no uso de escadas.

PERCEÇÃO DE FORMAS



Reconhece o plano e o ondulado.
Identifica cores, confunde verde e azul.



DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL



Desenvolvimento da empatia.
Tenta imitar o comportamento adulto.
Começa a aceitar a separação da mãe.
Gosta de ouvir histórias com outras crianças.
Birras são frequentes.

DE 3 A 4 ANOS

LINGUAGEM



Cerca de 1200 palavras (3,5 anos).
Aparecem preposições e outras palavras gramaticais.
Sentenças com mais de uma oração

COGNIÇÃO



Categoriza e dá animacidade aos objetos.
Lembra eventos. Começa a entender relação de causa e efeito.
Repete sequências de 3 algarismos. Conhece o conceito de dois.

DESENVOLVIMENTO FÍSICO



Controla o esfíncter.
Grande atividade motora. Marcha controlada.
Progresso no equilíbrio. Anda em triciclo. Sobe em tudo.
Caminha com segurança. Dá alguns passos na ponta dos pés.
Come sozinho sem se sujar. Usa colher e garfo.

PERCEÇÃO DE FORMAS



Reconhece redondo, cruz.
Discrimina fundo e forma.
Copia figuras simples.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL



Tem amigos imaginários.
Dificuldade em cooperar e partilhar.
Começa a perceber diferenças de gênero quanto ao comportamento.
Passa a se interessar por interações e atividades em grupo.
Desperta para suas limitações, pedindo ajuda.
Tem medo do escuro.
Começa a distinguir certo e errado.

DE 4 A 5 ANOS

LINGUAGEM



Cerca de 1900 palavras.
Usa se (condicional), faz adivinhações, usa pronome possessivo e verbo auxiliar com frequência.
Surgem estruturas sintáticas complexas.

COGNIÇÃO



Conhece conceitos de surpresa, segredo, número e espaço.
Começa a entender a representação simbólica.
Distingue fantasia de realidade. Reconhece padrões.
Aceita supervisão. Compreende e repete histórias.

DESENVOLVIMENTO FÍSICO



Transporta copo com líquido sem derramar.
Veste-se sozinho. Dá nó em sapato.
Utiliza tesoura. Desenha a figura humana esquematizada.
Consegue patinar e andar de bicicleta.
Movimentos mais refinados



PERCEÇÃO DE FORMAS



Reconhece o losango e o quadrado e os copia.
 Constrói escada com 6 cubos.
 Combina cores.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL



Copia o adulto.
 Consegue esperar e partilhar. Mostra-se mais calma e interage bem.
 Envergonha-se facilmente. Quer agradar aos outros.
 Demonstra sensibilidade à necessidade dos outros.
 Pode roer unhas, piscar/esfregar olhos ou fungar quando cansada ou irritada.

Trata-se da “melodia” da frase, que varia conforme o sentido e a intenção que temos com o que falamos. Uma afirmação e uma pergunta.

O cérebro contém bilhões e bilhões de neurônios que se conectam através das chamadas sinapses, gerando como que circuitos elétricos ou químicos. As conexões mais ativas e estimuladas constituem a parte, digamos, produtiva do cérebro, mas há conexões que são feitas e acabam não se mantendo, de modo que, de tempos em tempos há uma espécie de “limpeza”, ou, em outros termos, um corte nessas conexões. Essas são as chamadas podas neurais, uma referência à poda de uma árvore, mesmo, que precisa disso para que outras áreas se fortaleçam. Em crianças com TEA, as podas ocorrem de forma irregular, ou seja, ao invés de serem eliminadas conexões não relevantes, são podadas também sinapses ativas e produtivas, afetando aspectos que abordamos aqui: ToM, interação, etc. Recomendo que você assista a este vídeo, em que o assunto é explanado por especialistas:

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pn4qwHcUdel>

te det
gramas



presen
cia pre
madas

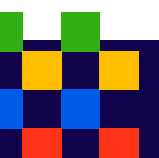


PODA NEURAL

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional nesse primeiro ano, torna-se difícil distingui-lo do de uma criança neurotípica, mas um bebê autista, por exemplo, já pode dar sinais de apatia e não se mostrar muito interessado em interagir ou imitar gestos, o que terá reflexos na comunicação, mais tarde.

De **um a dois anos** de idade há a queda da habilidade de discriminação sonora de outras línguas, o que se dá pelas podas neurais, gerando uma especificação fonético-fonológica na língua materna.

No TEA, essas podas neurais se dão de forma irregular, podendo gerar um retrocesso no desenvolvimento linguístico, o que pode levar, por exemplo, uma criança que já começou a falar a parar de falar. A ecolalia (repetição do que ouve) manifesta-se nesse estágio, em ambos os grupos (crianças típicas e atípicas). Cognitivamente, a criança já é capaz de entender e executar ordens, mostrando o que quer. Autistas, por sua vez, nem sempre demonstrarão tal habilidade. Isso não significa necessariamente que não sejam capazes de fazê-lo. Por vezes, trata-se de não entenderem o jogo comunicacional/social ou o sentido de fazer o que estão sendo solicitados a fa-





zer. O processo de interação social ainda ocorre em paralelo, sendo difícil avaliar esse critério na maioria dos casos para fins de suspeita diagnóstica de TEA.

Já dos **dois aos três anos**, o vocabulário aumenta significativamente, surgindo o uso de diferentes classes gramaticais, incluindo a concordância. Algo que pode surgir com frequência em autistas, porém, é o uso da terceira pessoa para se referir a si. Isso também é comum em muitas crianças neurotípicas.

Aliás, falas de pais como “Mãe está ocupada”, “Agora papai não pode brincar” ao se referirem a si, não auxiliam a criança a falar de si em primeira pessoa. Observados tais aspectos e persistindo a chamada “impessoalização” ao falar de si, cabe procurar ajuda profissional. O desenvolvimento da empatia, esperado nesta fase, também tende a se mostrar comprometido em crianças com TEA.

Dos **três aos quatro anos** fica mais fácil perceber em crianças autistas diferenças quanto à produção de frases, por exemplo, que podem não envolver mais de uma oração ainda, como ocorre com as neurotípicas, além do desinteresse em atividades em grupo, ou de dificuldades nesse tipo de interação, apesar de haver o desejo.

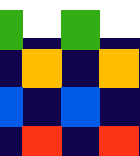
O vocabulário pode ou não se mostrar reduzido. A variação é muito grande no espectro, como veremos adiante.

Dos **quatro aos cinco anos**, gostaria de destacar a capacidade de crianças neurotípicas em distinguir fantasia de realidade, o que frequentemente é um desafio para autistas, além de todas as habilidades emocionais e sociais relacionadas à ToM, que estarão prejudicadas em alguma medida nesse grupo, o que impactará na comunicação social.

Segundo o DSM-5, muitos autistas apresentam déficits de linguagem que variam desde

[...] ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais (p. ex., vocabulário, gramática) estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado no transtorno do espectro autista (APA, 2014, p. 53).

Vamos “destrinchar” essa citação? Sabemos que o autismo é um espectro no qual a linguagem pode se apresentar de inúmeras formas. Como já vimos ao tomar conhecimento de como o CID-11 organiza o diagnóstico de TEA, há desde os chamados autistas não verbais até aqueles cuja linguagem não apresenta comprometimento, ao menos não aparente. Segundo o Instituto NeuroSaber (2022), cerca de 15% a 20% dos autistas são não verbais. Nesse grupo se encontram os autistas mencionados no início da citação, com **ausência total da fala**. Vale aqui destacar, entretanto, que a ausência total da fala não significa que esse autista não possa se comunicar por outros meios, como gestos ou recursos como o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS – Picture Exchange Communication System), sobre o qual falaremos melhor no próximo capítulo. Da mesma forma que um autista que não emite nenhum som pode comunicar-se em algum nível, é comum que autistas sejam não verbais, ainda que emitam palavras soltas, cantem ou reproduzam frases de filmes, por exemplo. Nesses casos, essas produções existem, mas não estão associadas a eventos comunicativos.





CURIOSIDADE



Fonte: Freepik

Atrasos na linguagem também são comuns no TEA, sendo um dos primeiros sintomas na identificação do transtorno e, inclusive, uma das características usadas anos atrás para diferenciar autistas “leves” de pessoas com Síndrome de Asperger. Nos sujeitos deste último grupo, não havia atraso de linguagem, enquanto era comum verificar algum nível de atraso no desenvolvimento linguístico dos sujeitos do outro grupo. Como atualmente ambos os grupos foram incorporados no atual nível 1 de suporte do TEA, isso trouxe certa obscuridade para o diagnóstico diferencial e consequente especificação das abordagens terapêuticas e intervenções escolares, o que também será discutido no próximo capítulo.

Ainda sobre o atraso da linguagem, cabe ressaltar que, quando existente, ele pode se manifestar de duas diferentes formas:

ou ele estará presente desde o início, sendo observado por meio dos marcadores de desenvolvimento, os quais não serão plenamente atingidos, permitindo, inclusive, intervenções precoces;

ou ele se manifestará após um determinado período – geralmente a partir dos 18 ou 24 meses, ou, ainda, aos 3,5 anos, quando acontece um intenso processo de poda neural, que levará a um regresso do desenvolvimento linguístico alcançado, daí ser comum chamar esse tipo de caso de **autismo regressivo**, embora o TEA seja uma condição inata, ou seja, não é porque seus sinais surgem tardiamente que ele não estivesse ali desde o nascimento.

Segundo o DSM-5, a presença de linguagem funcional por volta dos 5 anos é sinal de bom prognóstico (APA, 2014, p. 56).

Continuando a destrinchar a citação, quanto à **compreensão reduzida da fala**, ela se dará por N fatores, mas principalmente pelos aspectos aqui já sinalizados e os que ainda serão. Associada à ToM, por exemplo, a dificuldade com a empatia pode refletir numa compreensão reduzida de certos discursos. A baixa coerência central cer-



tamente gerará dificuldades em lidar com muitas das lacunas tipicamente presentes na oralidade, assim como na conexão das partes que compõem um texto qualquer, independentemente de sua modalidade, oral ou escrita. A disfunção executiva traz aos autistas dificuldade para processar longas sequências de orientações ou ordens a serem executadas, por exemplo. Sem mencionar outros aspectos que contribuem para essa compreensão reduzida da fala, como a literalidade, explanada mais adiante, por exemplo.

FALA EM ECO ou ECOLALIA

Como já vimos, consiste nessa reprodução da fala do outro, seja esse outro uma pessoa próxima ao autista ou um personagem de um desenho animado ou de um filme, por exemplo. Vale dizer que a ecolalia também se faz presente no processo típico de aquisição da linguagem, como apontam Sbervelieri e Dias (2018), ainda que com menor intensidade, numa experimentação da fala antes mesmo de a criança construir um significado efetivo do processo interacional e o uso funcional da linguagem para socialização. Daí a dificuldade, afirmam as autoras, de alguns pais perceberem o atraso no desenvolvimento linguístico de seus filhos autistas.



CURIOSIDADE



Curiosidade

Uns acerca dos desafios associados a linguagem para

É comum vermos a literatura enfatizando a não funcionalidade da fala ecolálica, mas isso nem sempre é assim. Convivi por mais de um ano com um menino, mais ou menos da idade de meu filho, cujo comportamento era muito peculiar. Na ocasião, ainda sabia pouco sobre autismo. Ele tinha por volta de seus 5 ou 6 anos, vivia lendo o tempo todo e sempre estava falando sobre suas leituras (era seu hiperfoco). Quando tentávamos conversar com ele sobre outro assunto, suas respostas sempre eram frases feitas, por vezes bastante estranhas e aparentemente desconexas, mas que muitas outras vezes acabavam por se encaixar no diálogo de alguma maneira. Certa vez identificamos em sua fala algumas frases conhecidas de desenhos animados e filmes. Foi quando percebemos que aquelas frases eram todas retiradas de algum outro contexto. O garoto tinha mesmo uma memória linguística para essas frases, altamente admirável. Passado um tempo, conversando com sua mãe acerca do comportamento dele, confirmamos nossa suspeita. Ele tinha fechado seu diagnóstico de TEA. Para ele, a fala ecolálica era funcional, embora nem sempre isso ficasse perceptível para o outro ou, quando ficava, desse a ele sempre um ar intelectual demais ou desencaixado do tempo/espço no qual ele se inseria.

por estarem diretamente associadas à nossa corporeidade, por exemplo. De fato, como hipotetizamos na pesquisa, a neuroatipicidade dos sujeitos com TEA investigados não comprometeu a interpretação das metáforas primárias, sinalizando para a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre essa questão, já que os dados de fato sinalizam o caráter universal desse tipo de metáfora. Conforme se suspeitava, afirmações generalizadas sobre a dificuldade de pessoas com TEA interpretarem metáforas advêm de interpretações que não consideram as chamadas metáforas primárias. (ONETY, 2018).



Para acabarmos de “destrinchar” a citação, tomemos sua última frase:

“Mesmo quando habilidades linguísticas formais (por exemplo, vocabulário, gramática) estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado no transtorno do espectro autista.” (APA, 2014, p. 53).

Para entender essa afirmação, precisamos separar competência linguística ou gramatical de competência pragmática, ou conceitual. Não é porque uma pessoa tem uma arma guardada em casa que ela sabe como utilizá-la adequadamente em cada situação. Ter a arma equivale aqui a ter a competência linguística. Seu uso tem a ver com a competência pragmática.

De fato, como já vimos ao explorar o quadro no início deste capítulo, é comum, na primeira infância, a ausência de interesse social. Quando ocorrem, essas interações costumam envolver outros recursos, como apontar para o que se quer ou puxar a pessoa sem olhá-la, como que fazendo dela uma extensão de si para obter algo. A linguagem, nesse caso, ainda que presente e sem comprometimento, acaba por não ter a mesma funcionalidade que tem para neurotípicos. Uma criança pode reconhecer todas as letras do alfabeto, mas sequer atender quando chamada, sendo comum a suspeita de surdez pelos pais. (APA, 2014, p. 56). Lasnik-Penot (1997) fala de surdez seletiva, uma vez que a criança não responde à voz humana, mas reage a barulhos de máquinas, por exemplo.



Autistas do tipo Asperger, por exemplo, costumam ter um vocabulário bastante diferenciado de sujeitos neurotípicos da mesma idade, e até conseguem ter bastante desenvoltura na utilização desse repertório, mas isso não significa que compreendam plenamente o que significa cada palavra que dizem, especialmente quando se tratam de conceitos mais abstratos.

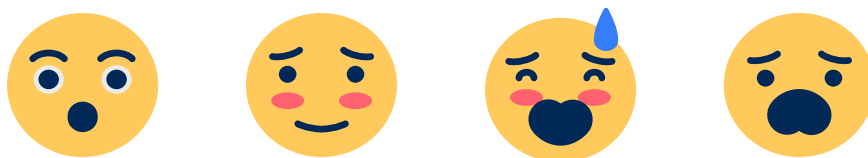
De acordo com Lier-de Vitto (1995, p. 9), o outro é determinante para a “entrada da criança na linguagem”. Ou seja, o sujeito não controla a linguagem, mas é transformado por ela por meio da interação com o outro, e as inúmeras particularidades referentes à socialização no TEA contribuirão para a constituição desse sujeito e da linguagem em uso. Obviamente, os déficits precisam ser considerados a partir dos padrões relativos à idade, gênero e cultura, mas é comum, como já sinalizado, o desinteresse na interação social, dificuldades em se adequar aos jogos sociais, à imaginação compartilhada (brincar de faz-de-conta), adequar o comportamento e, conseqüentemente a comunicação verbal e não verbal, a diferentes situações (menos ou mais formais), etc.

Jovens e adultos, por sua vez, podem estabelecer amizades sem compreender o que realmente isso significa, de modo a construir relações unilaterais ou alicerçadas apenas em hiperfocos comuns. Já a dificuldade na reciprocidade socioemocional impede a iniciativa de interações ou o compartilhamento de emoções. Devido a esses aspectos apontados, a linguagem tende a ser unilateral, sem reciprocidade social,



sendo mais utilizada para algum objetivo, como rotular ou pedir algo, em vez de servir para comentar, opinar ou conversar sobre algum assunto. Mesmo que adultos autistas não tenham deficiência intelectual, pode ser muito desafiador identificar os turnos de fala para saber quando e como entrar em um diálogo sem atropelar a fala do outro, ou, ainda, saber recorrer a filtros para identificar o que não convém dizer. Ainda que desenvolvam estratégias, esses adultos enfrentarão desafios em situações novas ou quando não tiverem suporte, o que pode gerar muita ansiedade e sobrecarga para planejar e executar o que é adequado naquele dado contexto social. (APA, 2014, p. 53).

A comunicação não verbal também está prejudicada no TEA. Assim, recursos comunicacionais por vezes tão ou mais importantes que a linguagem verbal, como o olhar, gesto, expressões faciais e orientação corporal¹. A baixa coerência central levará o autista a ter dificuldades em associar gestos e expressões faciais ao que está sendo dito, por exemplo, o que dificultará a percepção de intenções, mentiras, jogos sociais, flerte, etc.



Seu repertório será reduzido, em comparação ao de neurotípicos, e o uso que faz desses recursos geralmente não soa espontâneo na comunicação. A própria entonação mostra-se, muitas vezes, afetada, dando à fala um estranhamento, seja pela diferença no contorno melódico esperado, seja pelo número e duração das pausas, dentre outros aspectos a ela relacionados. Todas essas dificuldades muitas vezes não se coordenam com a linguagem fluente de muitos autistas adultos.

“O prejuízo pode ser relativamente sutil em áreas individuais (por exemplo, alguém pode ter contato visual relativamente bom ao falar), mas perceptível na integração insatisfatória entre contato visual, gestos, postura corporal, prosódia e expressão facial para a comunicação social.” (APA, 2014, p. 53-54).

Há que se afirmar, ainda, que os próprios movimentos restritos e repetitivos impactam no uso da linguagem, uma vez que é comum ao autista a repetição recorrente de palavras na fala ecológica, bem como de perguntas, seja pelo prazer de produzir e ouvir a mesma frase sendo repetida, seja por questões atencionais, da disfunção executiva, que levam o autista a não compreender prontamente e tornar a perguntar.

Aliás, quanto a essa fala ecológica, Kanner (1943) afirmava que “esse tipo de verbalizações nem mereceria o nome de repetição”, justamente pelo fato de se configurarem muito mais estereotípias, num esvaziamento de seu valor simbólico.

¹ A APA assume entonação como comunicação não verbal, mas não é. A entonação é um componente linguístico, ele só se encontra num nível chamado de suprasegmental, o que significa dizer que ele não é “um pedacinho de som”, mas um componente que perpassa todo o enunciado.



Por fim, no que se refere a questões associadas ao chamado núcleo duro da linguagem, do conteúdo e da forma – quais sejam, os níveis fonológico, morfológico, semântico e sintático –, muitos avanços ainda são necessários para descobertas mais significativas. As pesquisas envolvendo linguagem são, em sua maioria, associadas mais às questões cognitivas ou pragmáticas – do uso –, geralmente por profissionais das áreas da medicina ou psicologia, e não por pesquisadores especialistas em linguagem: os linguistas. Os estudos publicados apresentam resultados bastante controversos, seja por questões metodológicas ou porque, muitas vezes, não se levam em consideração a natureza única da linguagem em indivíduos com TEA. (ROBERTO, 2016)



A fonologia segmental ocupa-se, como o nome sugere, dos segmentos da fala, ou seja, os “pedacinhos de sons” (fones) que compõem as sílabas e, conseqüentemente, as palavras. A entonação, por exemplo, não é objeto de interesse da Fonologia Segmental, por se caracterizar como sendo suprasegmental, ou seja, por perpassar todos os segmentos, atuando sobre toda a cadeia da fala. Recomendo um livro que publiquei sobre Fonética, Fonologia e Ortografia para mais aprofundamento sobre o assunto: (ROBERTO, 2016).



FONOLOGIA SEGMENTAL

Uma vez que explanamos diferentes questões relacionadas à linguagem dentro do TEA, cabe refletirmos como essas demandas podem ser encaminhadas pedagogicamente no ambiente escolar.



4. A INCLUSÃO ESCOLAR DO AUTISTA E SEU PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Muitos são os desafios que se apresentam quando se pensa o TEA no ambiente escolar. Desde aspectos relacionados às relações interpessoais, ao bullying, ao transtorno do processamento sensorial (TPS), à seletividade alimentar, às crises que podem se desencadear pela sobrecarga ou estresse e, claro, às questões de comunicação social e aprendizagem. Interessa-se trazer alguma contribuição neste material sobre como a observação atenta de questões de linguagem e comunicação pode ser benéfica para o processo de ensino e aprendizagem num todo, uma vez que entendo que, por meio da adaptação curricular e linguística possamos construir ambientes mais acolhedores e produtivos a esse público.

Nesse sentido, gostaria de delimitar, primeiramente, o escopo do que pretendo trazer aqui, uma vez que é preciso considerar que a escola abarca desde o nível de pré-alfabetização até a conclusão do Ensino Médio, por exemplo; e que o espectro do autismo, por sua vez, abarca desde os sujeitos sem comprometimento linguístico e cognitivo até autistas não verbais com expressiva deficiência intelectual. Assim,

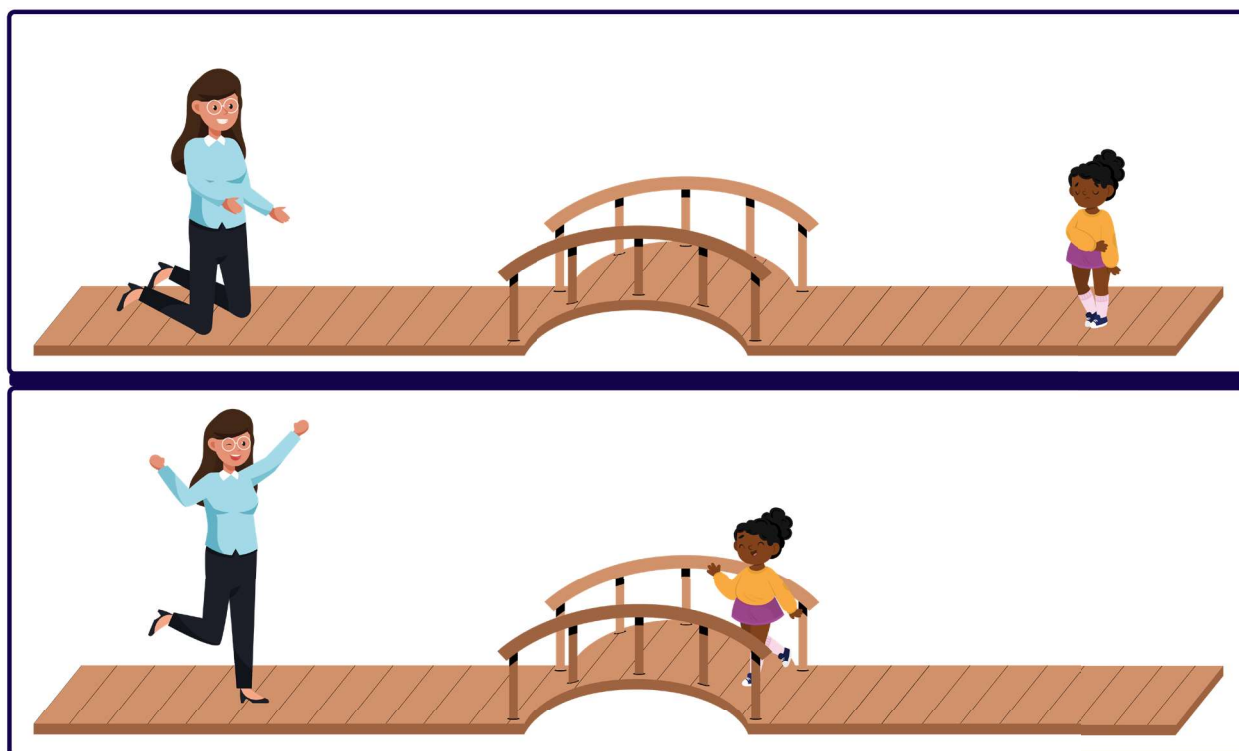
mesmo tendo uma tendência em refletir sobre as questões voltadas ao público dos níveis 1 e 2 de suporte em fases posteriores à alfabetização, buscarei trazer aqui contribuições introdutórias que perpassem essa ampla heterogeneidade do processo de escolarização e do TEA.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2006).



Assumir essa necessária inclusão e promover profundas mudanças estruturais e culturais na escola para que todos tenham suas especificidades atendidas é nossa obrigação, e refletir sobre o uso de diferentes recursos que garantam tais condições faz-se indispensável.

Conforme lembram Falvey *et al.* (1995, *apud* SÁNCHEZ, 2005, p. 12), ser incluído significa “ser parte de algo, formar parte do todo”. Desse modo, adotada a perspectiva inclusiva, compete à escola oferecer condições para que todos efetivem suas ações no fazer educacional. Não adianta apenas estar inserido no contexto escolar. As pessoas com necessidades educativas especiais precisam de fato fazer parte do processo de ensino e aprendizagem.





O que precisa ser entendido é que autistas até podem ser capazes de “copiar” padrões comportamentais típicos e “funcionar” socialmente de modo a se encaixarem num perfil esperado. Em outras palavras, como bem podemos ver na ilustração, o autista pode ser capaz de atravessar a ponte – especialmente se estivermos falando de autistas com menor necessidade de suporte –, mas o custo desse esforço lhe será muito alto, podendo gerar sobrecargas, crises (*meltdowns* e *shutdowns*), ansiedade, depressão, *burnout*.

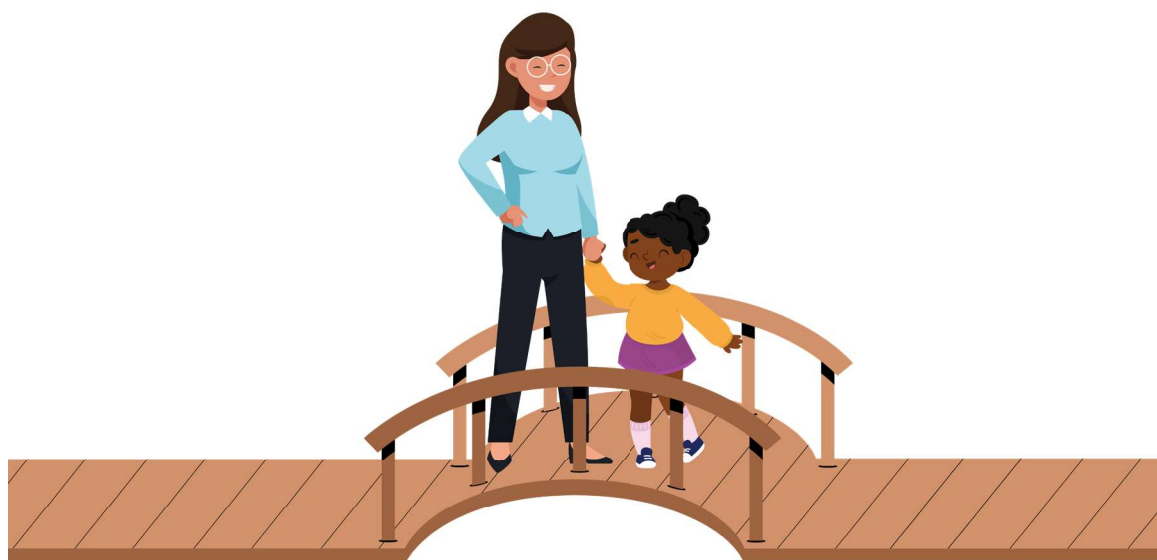


COMENTÁRIO

Em uma consulta com o psiquiatra do meu filho – autista de nível 1 de suporte –, fui alertada para o perigo das excessivas exigências acadêmicas feitas a autistas sem maiores prejuízos linguísticos e cognitivos. Muitos autistas têm inteligência acima da média e, por se destacarem em alguma área ou serem brilhantes em seu hiperfoco, costumam ser mais cobrados, inclusive na escola. O que pode ser perigoso é o esquecimento, por parte dos pais/cuidadores e escola, de que essa criança ou esse adolescente tem um “funcionamento” diferente. Por mais brilhante que possa ser, já vimos como suas demandas sociais, comunicacionais e emocionais são desafiadoras. E não levar tudo isso em conta pode contribuir para o desencadeamento de inúmeros transtornos mentais. Alguns estudos apontam, vale destacar, que o índice de suicídio entre autistas é maior que em sujeitos neurotípicos. Precisamos, portanto, cuidar não apenas do processo de ensino e aprendizagem, mas do devido desenvolvimento emocional do autista, para que ele consiga lidar da melhor forma com sua condição.








Assim, quando falo que é a escola que deve se adaptar ao autista, e não o contrário, obviamente não estou sugerindo que todos atravessem a ponte em direção ao autista. Não se trata disso. A escola se constitui de um coletivo com muita diversidade. Assim como não cabe exigir que um autista se comporte como um neurotípico, tampouco faria sentido que os demais se anulassem em função da atipicidade do autista. Dessa forma, a solução que se apresenta, como em tudo na vida que exige bom senso, é o caminho do meio:





O meio da ponte representa esse lugar conquistado pelo autista, que, uma vez devidamente estimulado, desenvolve-se em todas as esferas que lhe permitam experienciar uma melhor qualidade de vida. Mas ele também representa o lugar para onde a escola deve se dirigir ao entender a necessidade de acolher o autista em suas especificidades. Representa a necessidade de a escola sair da zona de conforto por anos construída na ilusão de turmas homogêneas, métodos padronizados de ensino e aprendizagem, além de espaços desprovidos desse olhar para aquele que foge ao padrão assumido como “normal/comum”.

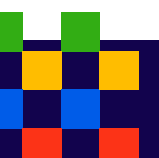
Esse meio da ponte pode se manifestar de diferentes maneiras, dentre as quais podemos citar:

-  a) adaptação/ajuste na hora do lanche, seja por necessária adequação do tempo e dinâmica dessa rotina, seja pela restrição alimentar do autista;
-  b) capacitação para gerenciamento adequado das crises do autista;
-  c) reorganização do espaço escolar para que haja algum lugar de autorregulação;
-  d) estratégias que possam reduzir ruídos e minimizar o estresse decorrente da hipersensibilidade auditiva;
-  e) e, claro, adaptação curricular e adequação das tarefas e avaliações, item que interessa tratar diretamente aqui.

A metáfora da ponte deixa explícito o óbvio: que não basta inserir o autista em um ambiente escolar plural e esperar que ele se desenvolva espontaneamente. Como Oliveira (2020) nos lembra,

os direitos educacionais devem ser estendidos à pessoa com autismo, conforme garantido na Constituição Federal; em seu Art. 205, em relação à educação como um direito de todos, bem como no Art. 206, inciso I, que estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Esses direitos também são previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos Arts. 58 e 59, que oferecem respaldo para que o ensino da pessoa com deficiência (e que apresenta necessidades educacionais especiais) seja ministrado no ensino regular, preferencialmente, assim como em decretos e documentos. Além disso, há direitos previstos no Art. 1º, no § 2º, da Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, designando acesso à educação com as adaptações cabíveis que contemplem suas necessidades (OLIVEIRA, 2020).

O respaldo legal da inclusão existe. A pergunta que ecoa é: como garantir que essa inclusão ocorra de forma plena? Jager e Condy (2020) afirmam que a verdadeira inclusão de crianças autistas no ambiente escolar público ou privado só é possível se os professores estiverem preparados para lidar com as demandas desses sujeitos. Gostaria de complementar o que dizem os autores, incluindo, primeiramente a necessária capacitação de todos os atores da escola, direção, secretaria, inspetores, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, todos, não apenas os professores. É essa





COMENTÁRIO

Gostaria de partilhar uma experiência muito pessoal a partir da vivência com a equipe da escola em que meu filho estuda. O quadro de servidores – assim como acontece na maior parte das escolas – ainda não tem a devida capacitação para lidar com todas as demandas que a inclusão de diferentes pessoas com deficiência (PCD) exige. Isso, entretanto, não é impeditivo para que busquem sempre aprender e se unam em um esforço admirável para acolher cada aluno em suas especificidades, buscando sempre proporcionar oportunidades inclusivas, valorização de pequenas conquistas e o fortalecimento da autoestima. Compartilho essa informação porque percebo que não se trata apenas de capacitação profissional, mas da necessária humanização desse processo. Trata-se do desejo de ser capacitado, de aprender mais, de fazer pelo outro, buscar uma lente que se adeque às necessidades de cada um em suas especificidades e demandas pessoais, independentemente de diagnóstico, até. É isso que entendo por inclusão e sou grata por ter meu filho em um ambiente assim, em que nem tudo são flores, mas que a cada dia os jardineiros estão dispostos a arrancar ervas daninhas para que o jardim floresça.



4.1 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

De acordo com Barbosa e Carvalho (2019), o Plano Educacional Individualizado (PEI) consiste em uma ação viabilizadora da inclusão, por constituir-se de planejamento de ações específicas para um sujeito específico, considerado na realidade de suas “habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo” (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, apud BARBOSA; CARVALHO, 2019, p. 16). O PEI, segundo os autores, personaliza o processo de ensino e aprendizagem para o aluno público-alvo da Educação Especial (PAEE), além de alunos com “transtornos funcionais” como dislexia, discalculia, TDAH e, complemento eu, o TEA.

Aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, cuja meta é a universalização da educação básica, o PEI requer algumas observações para sua elaboração. **Brescia (2015, apud BARBOSA; CARVALHO, 2019, p. 16)** aponta a importância de se considerar as observações anteriores à elaboração do PEI, como as observações realizadas durante as avaliações diagnósticas, as observações da escola, etc. Para a elaboração do PEI, é necessário considerar, além disso, as tecnologias assistivas (TA), como os recursos e serviços voltados às PCD, com o intuito de proporcionar a essas pessoas inclusão, independência e qualidade de vida. Há vários tipos de TA, dentre as quais podemos citar andadores, cadeira de rodas, lupas, aparelhos auditivos, tesouras adaptadas, abafadores de ruídos (para indivíduos com TPS), etc.



TECNOLOGIAS ASSISTIVAS (TA)



Dos dados a serem coletados, no PEI devem constar informações sobre as necessidades educacionais especiais daquele sujeito, suas habilidades e dificuldades, objetivos e metas esperados, bem como encaminhamentos para alcançá-los, métodos e critérios de avaliação, tudo com o propósito de garantir seus direitos educacionais, devendo “explicitar todas as intervenções e adaptações voltadas para a aprendizagem do aluno, de forma compartilhada por todos os sujeitos nele envolvidos”. (BRESCIA, 2015, apud BARBOSA; CARVALHO, 2019, p. 19). Vale destacar, ainda, que a elaboração do documento não compete apenas aos professores, mas a outros sujeitos da escola, podendo, ainda, contar com a participação da própria família, cabendo sua revisão e reformulação, sempre que se entender necessário.

Você Sabia?

Consulte o e-book de Barbosa e Carvalho (2019) para obter mais detalhes sobre o PEI. Trata-se de um material sintetizado e esclarecedor, que certamente ajudará você na elaboração do documento.

Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educativo.pdf>

Algo importante a ser considerado é, sempre que possível, a ação integrada entre a escola e profissionais que trabalham com esse aluno fora do ambiente escolar, de modo que as metas traçadas e o cronograma estabelecido possam ser conduzidos de forma mais otimizada.

Vale destacar que não basta a elaboração de um PEI para que a inclusão seja efetivada. O desenvolvimento educacional, de modo geral, e principalmente o das pessoas com deficiência, carece de materiais pedagógicos voltados às suas necessidades, já que nem sempre o professor terá as condições técnicas e temporais necessárias para desenvolver tudo sozinho. Nesse sentido, destaca-se a política pública do MEC voltada à disponibilização gratuita de recursos pedagógicos de diferentes áreas num repositório.

O formulário a seguir serve de parâmetro para a elaboração do PEI.



PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

NOME:

CURSO:

COMPONENTE CURRÍCULAR:

DATA DE ELABORAÇÃO:

DOCENTE:

DATA DE AVALIAÇÃO:

RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

CONHECIMENTOS, AFINIDADES, HABILIDADES

DIFICULDADES

ADAPTAÇÕES CURRÍCULAS

OBJETIVOS E METAS:

METODOLOGIAS E MATERIAIS E APOIO:

CRITÉRIOS E MÉTODOS DE AVALIAÇÃO:

REVISÃO E REFORMULAÇÃO:

ASSINATURAS

Fonte: Barbosa e Carvalho (2019).





4.2 OBJETOS DE APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Esta seção aborda dois tipos de recursos muito valiosos ao processo de inclusão de autistas: **os objetos de aprendizagem e as tecnologias assistivas**. Vamos, primeiramente, tratar dos objetos de aprendizagem. Os nomes variam – **objetos de aprendizagem (OA)**, **objetos digitais de aprendizagem (ODA)**, **objetos educacionais (OE)** –, mas a ideia em si não muda significativamente. Os objetos de aprendizagem, segundo Balbino (2007), surgiram, a partir da década de 90, das demandas de produção de recursos educativos voltados ao e-learning. Como os custos de produção de cursos a distância eram altos, o que inicialmente era pensado como uma estrutura única e indissociável passou a ser substituído pelo desenvolvimento de objetos de aprendizagem, ou seja, **materiais de ensino completos e independentes voltados à necessidade de um curso**, mas que pudessem ser reaproveitados em outras situações.



Tais recursos, atualmente, podem ser entendidos como objetos digitais ou não, passíveis de reutilização, e usados para estimular o processo de ensino e aprendizagem de forma lúdica, motivadora e reflexiva, seja na modalidade de ensino online ou presencial. Muitos entendem os OA como ferramentas à disposição do professor para incrementar suas aulas. Concordo com Balbino (2007) quando ele afirma que prefere “olhar os objetos de aprendizagem menos como uma ferramenta e mais como um conceito abstrato poderoso”, o que significa dizer que, ainda que um objeto de aprendizagem seja criado e disponibilizado em um repositório, a maneira como esse recurso será utilizado pedagogicamente ultrapassa toda orientação apresentada ou aplicação imposta por quem o concebeu. Em outras palavras, ainda que um OA tenha sido criado para um determinado fim, as possibilidades de uso dele em sala de aula são infinitas e dependem apenas dos objetivos traçados pelo professor que o reutiliza e de sua criatividade para inseri-lo da melhor forma em sua proposta pedagógica.

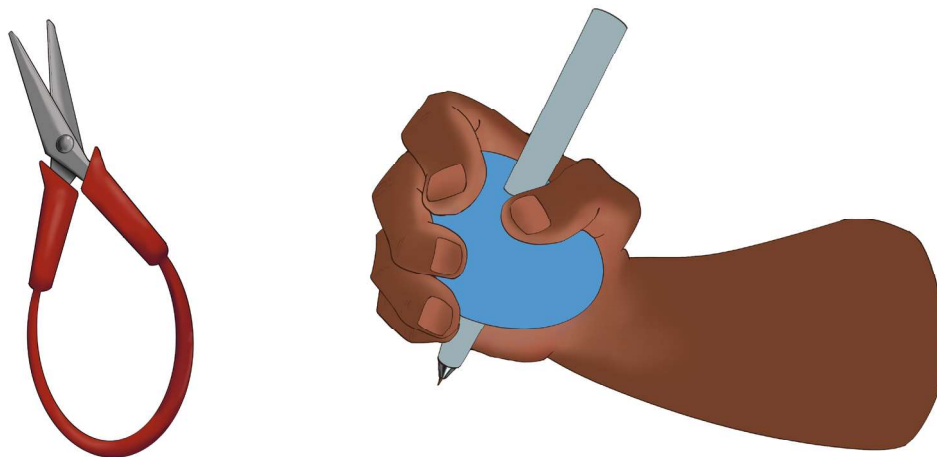
O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação à Distância (SEED), disponibiliza gratuitamente em um **banco internacional objetos de aprendizagem** para uso didático e paradidático. Há recursos em diversos formatos (áudio, vídeo, animação/simulação, imagem, hipertexto, softwares, etc.), sendo eles relacionados a várias áreas do conhecimento, e certamente podem ser uma excelente opção para a adaptação curricular dirigida ao aluno autista, cuja aprendizagem sempre é favorecida com o apoio de recursos mais visuais e mais concretos.

Você Sabia?

Para além do Banco Internacional de Objetos Educacionais da SEED, há outras plataformas que disponibilizam OA gratuitamente. O link a seguir dá acesso a várias delas:

<https://www.aunirede.org.br/portal/referatorio-de-objetos-de-aprendizagem-da-ead-publica-brasileira/>

Além dos OA, as tecnologias assistivas podem ser recursos essenciais no trabalho com autistas, especialmente os que apresentam menos tônus muscular – o que compromete a escrita – e os não verbais. Há, como já mencionei na seção anterior, vários tipos de tecnologias assistivas. Para autistas com dificuldades de coordenação, por exemplo, há diferentes recursos disponíveis, tais como os engrossadores de lápis e as tesouras adaptadas:



Fonte: Cardoso (2023)

Dentre as tecnologias assistivas, talvez a mais comumente utilizada com autistas são as PECS, um sistema de comunicação alternativa que consiste em um conjunto de figuras.

Figura 2 – Cartões de Comunicação Alternativa



Fonte: Assistiva Tecnologia e Educação (2023)

As PECS podem ser feitas por meio de cartões ou pranchas de comunicação. São muito comuns, sendo utilizadas para que a pessoa manifeste opinião, desejo, etc. Além dos cartões e pranchas, há, ainda, aplicativos voltados ao uso das PECS em suporte digital ou à produção delas, como o Expressia e o TelepatiX, dentre outros.

Já mencionei o caso de Carly, uma autista não verbal que, após muito estímulo, passou a se comunicar por meio da escrita no computador. Gostaria, porém, de apresentar a você outro caso, o de Lucy Blackman, a qual aprendeu inicialmente a se comunicar por meio das PECS e depois começou a escrever.



Observe o caso de Lucy Blackman (*apud* BIALER, 2017, p. 589) relatando em seu próprio livro autobiográfico, o que ela opta por fazer em terceira pessoa, o uso de comunicação alternativa:

A australiana Lucy Blackman, autista não falante, manifesta isolamento autístico, mutismo autístico, comportamentos bizarros, perturbações sensoriais, alterações da linguagem, presença de estereótipias, gosto por sameness, dificuldades sociais severas, dificuldade de compreensão da linguagem verbal e não verbal, vivência do mundo como caótico, severa dificuldade de se apropriar do corpo próprio e automatismos. Após aprender a escrever pelo método de comunicação assistida/facilitada, tornou-se capaz de se expressar pela escrita, tendo publicado duas autobiografias (BLACKMAN, *apud* BIALER, 2017, p. 589).

Você consegue imaginar o que é isso? A autonomia conquistada por Lucy, tudo tendo início com o apontamento de figuras para se comunicar? Infelizmente existem muitas famílias que, porque o autista é não verbal, pensam que ele não é capaz de se comunicar de uma forma mais organizada, limitando a interação a gestos simples, olhares e suas próprias intuições a respeito do que o autista esteja tentando comunicar.



Como, porém, os casos de Carly e Lucy evidenciam, por maior que seja o comprometimento aparente do autista em questões motoras, cognitivas e sensoriais, os estímulos adequados sempre trarão progressos. E, em alguns casos, progressos surpreendentes.

O importante é acreditar e continuar estimulando, pois, ainda sobre Lucy Blackman, de acordo com Bialer (2017, p. 589-590), só com 14 anos é que ela consegue começar a escrever seus primeiros textos, constituídos de frases curtas como “EUQUEROVIDATRANQUILA”, e é apenas aos 19 anos que passa a entender a importância de escrever para comunicar-se com o outro, relatando em sua autobiografia que a dificuldade se deveu muito à dificuldade de conectar as palavras ditas à entonação. Vê-se aí a baixa coerência central bastante presente, quando Lucy relata cantar “Parabéns a você” quando estava brava, porque se apoiava na força da melodia, não no sentido do que era dito.



Você Sabia?

O artigo e o livro são interessantíssimos. Recomendo a leitura de ambos. (ver BIALER,2017)

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/FmtMcZXNKn7qkcf3BDPYZ-Gp/?lang=pt&format=pdf>

4.3 OS DESAFIOS DO TEA PARA A ELABORAÇÃO DE UM PEI

Quando pensamos na necessidade de a escola estar preparada para a elaboração de PEI voltados aos autistas, precisamos considerar que tal desafio será muito maior do que aquele apresentado por muitos outros tipos de deficiência. Salvo engano de quem escreve, a maioria dos autistas apresentará a ter sempre um grau de dificuldade e a mesma forma, se ele tem em outros conhecimentos e foi ou não mapeado não ser que



São doenças, transtornos, síndromes, condições ou estados físicos e mentais, geralmente associados a outros – que vêm junto –, formando um quadro, um conjunto. No caso do TEA, é comum haver a presença de comorbidades em muitos casos, sendo algumas mais frequentes, como Síndrome do X-Frágil, TDAH, Transtorno do Processamento Sensorial (TPS), Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), Superdotação, Depressão, Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), Epilepsia, Deficiência Intelectual (DI), etc.



COMORBIDADES

Quando pensamos a elaboração de um PEI no TEA, é um pouco diferente. É muito comum se ouvir falar que “cada autista é único”. De fato, cada ser humano é, afinal! Mas essa frase, penso, está muito menos relacionada a essa lógica da individualidade humana do que à lógica por trás da própria configuração espectral do transtorno e à presença ou não de diferentes tipos de comorbidades. Começemos por alguns aspectos que envolvem algumas comorbidades para depois nos enveredarmos pela complexidade do espectro em si.

Um autista com TPS poderá apresentar dificuldade na participação de aulas práticas de Educação Física, as quais costumam envolver muita movimentação, interação e barulho. Autistas sem TPS podem gostar bastante dessas aulas, adaptando-se facilmente a elas. O **TOC** pode atrapalhar de inúmeras formas o processo de ensino e aprendizagem, a depender de como ele se manifesta: TOC de contaminação, de pensamentos intrusivos/repulsivos, de contagem compulsiva, de verificação exagerada, de acumulação, evitação e crenças, dentre outros. A **TAG** pode gerar estresse na realização de atividades avaliativas, exigindo talvez um ambiente diferenciado ou mais tempo.



A **DI**, como ainda será explorado, certamente trará consequências negativas ao devido desenvolvimento do currículo escolar, gerando desafios na aprendizagem; e o próprio TDAH, dependendo da forma como ele se manifesta no autista – porque ele também se apresenta de maneira variada – poderá trazer problemas de aprendizagem, déficit de atenção, agitação e impulsividade. Ilude-se, ainda, quem pensa que um autista com superdotação terá consequentemente uma excelente vida escolar. Você já deve ter ouvido falar que Einstein tinha problemas na escola, porque se não

houver um PEI adequado ao superdotado, esse ambiente pode se mostrar desestimulante e tedioso. Some-se isso ao autismo e podemos ter desencadeamento de crises, por exemplo. Assim, não podemos apenas considerar o autismo em si, mas a presença de comorbidades para um planejamento que dê conta das especificidades de cada aluno. E, vale dizer, não é incomum haver mais de uma comorbidade presente.

Para além das comorbidades, há o caráter espectral do próprio TEA, o que significa dizer, como já vimos desde o início deste livro, que o autismo poderá se manifestar de incontáveis formas, com ou sem prejuízo na linguagem, com ou sem deficiência intelectual envolvida. Não podemos ainda desconsiderar o fato de que todos os traços que configuram o TEA também vão se manifestar – ou não – de forma espectral.

Não se trata apenas de o autista ter ou não dificuldades com a ToM, mas de tê-la de formas variadas. O mesmo acontece com a coerência central, as funções executivas, etc. Vamos pensar em alguns encaminhamentos associados a essas particularidades cognitivas e que vão refletir em um melhor desempenho na comunicação social.

No que se refere à ToM, Villiers (1995) e Tager-Flusger (2000) *apud* Lind e Bowler (2009, p. 930) apontam que exercícios envolvendo certas competências gramaticais ajudam no desenvolvimento da Teoria da Mente. Segundo esses pesquisadores, estruturas sintáticas e semânticas de complementação, tais como as que seguem, instrumentalizam a criança a desenvolver a capacidade de representar falsas crenças, mesmo que a ToM não se torne completamente madura como a de uma pessoa neurotípica. A complementação é um processo sintático o qual possibilita que um argumento proposicional seja embutido em outra proposição com verbos como “dizer”, “pensar”, “acreditar”, etc. Veja exemplos a seguir:

 Ela disse que *estava desenhando um rosto*, mas era somente um rabisco.

 Sally pensou que a *bola estava na caixa*, mas estava na cesta.



A proposição embutida – em itálico – pode ser verdadeira ou falsa, sem que isso afete o valor de verdade da sentença num todo. E é justamente essa característica que as torna adequadas para representar falsas crenças. Lind e Bowler (2009), em sua pesquisa, enfatizam os benefícios do aprendizado dessas estruturas para o desenvolvimento da capacidade de representar falsas crenças, mas os estudos não evidenciam resultados satisfatórios em todo tipo de tarefa, além de mostrar que os resultados são comprometidos em sujeitos com deficiência intelectual.

Quanto à coerência central, de acordo com dois estudos, os de Booth e Happé e os de Spaniol, *apud* Jager e Condy (2020), autistas podem processar informações globais de modo tão eficiente quanto indivíduos neurotípicos, desde que bem instruídos a fazê-lo, mas podem necessitar de mais tempo ou apresentar uma preferência por uma percepção mais estrita e focal nos detalhes. Os autores ainda salientam a importância de os professores serem devidamente preparados para adaptar seus



currículos aos alunos autistas. Ora, com a ciência de que a percepção das partes para a construção do todo apresenta um desafio que afeta em alguma medida a maneira de o autista entender o mundo, e sabendo que isso afetará sua aprendizagem em todas as áreas, a equipe responsável por elaborar o PEI precisa atentar-se a desenvolver estratégias voltadas à estimulação dessa percepção das relações das partes para a formação do todo, a fim de fortalecer a coerência central, o que só trará ganhos.

COMENTÁRIO

Gostaria de ilustrar trazendo mais uma situação com meu filho para reflexão. Durante uma de nossas conversas, quando ele tinha por volta dos 7 anos, ele me questionou por que eu mexia tanto os braços enquanto eu falava, pois ele não via o menor sentido naqueles gestos. Isso sinaliza a dificuldade que autistas têm de relacionar, por exemplo, a linguagem verbal com a linguagem corporal/expressões faciais; a entonação com as palavras que estão sendo ditas, como a própria Lucy Blackman sinalizou em seu livro; e assim por diante. O que seria aprendido de forma mais intuitiva por um neurotípico precisará ser explanado de forma consciente e planejada, além de ser criado um plano de treinamento, para que a coerência central seja fortalecida e essas partes comecem a ser conectadas para a formação de um todo com sentido pelo autista. E, em muitos casos, sempre haverá a possibilidade de essas habilidades serem em algumas medidas aprendidas num sentido de copiar padrões comportamentais (o chamado *masking*), sem necessariamente terem sido devidamente compreendidas pelo autista.

Quanto às funções executivas, Pineda e Merchan (2003, *apud* UEHARA; CHAR-CHAT-FICHMAN; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2013, p. 32) afirmam, como vimos, que são “uma atividade cognitiva constituída por inúmeras dimensões independentes que trabalham de maneira integrada na realização de tarefas complexas”. Como elas envolvem organização, flexibilidade, velocidade de processamento, controle inibitório, dentre outros aspectos, e como sabemos o quanto essas questões impactam no uso da linguagem e na comunicação social, é preciso pensar estratégias que auxiliem o autista a lidar com suas dificuldades e desenvolver as FE.

Nesse sentido, fica bastante óbvia a importância de um trabalho em parceria entre escola e outros profissionais que acompanham esse autista – tais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais –, uma vez que professores não costumam ter formação para desenvolver tais atividades e adaptar rotinas com esse propósito.

Para além de todas essas questões apontadas, há a reformulação diagnóstica da antiga Síndrome de Asperger (SA), que agora é inserida no TEA, conforme já vimos. Se por um lado, a inserção da SA no TEA, dados os pontos em comum do que antes se via como duas condições distintas, trouxe benefícios diversos relativos ao acesso a direitos, a modificação da CID-11 e a ausência de subespecificação dificulta não apenas o desenvolvimento de estratégias clínicas como de encaminhamentos peda-



Quanto às funções executivas, Pineda e Merchan (2003, *apud* UEHARA; CHAR-CHAT-FICHMAN; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2013, p. 32) afirmam, como vimos, que são “uma atividade cognitiva constituída por inúmeras dimensões independentes que trabalham de maneira integrada na realização de tarefas complexas”. Como elas envolvem organização, flexibilidade, velocidade de processamento, controle inibitório, dentre outros aspectos, e como sabemos o quanto essas questões impactam no uso da linguagem e na comunicação social, é preciso pensar estratégias que auxiliem o autista a lidar com suas dificuldades e desenvolver as FE. Nesse sentido, fica bastante óbvia a importância de um trabalho em parceria entre escola e outros profissionais que acompanham esse autista – tais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais –, uma vez que professores não costumam ter formação para desenvolver tais atividades e adaptar rotinas com esse propósito.



Para além de todas essas questões apontadas, há a reformulação diagnóstica da antiga Síndrome de Asperger (SA), que agora é inserida no TEA, conforme já vimos. Se por um lado, a inserção da SA no TEA, dados os pontos em comum do que antes se via como duas condições distintas, trouxe benefícios diversos relativos ao acesso a direitos, a modificação da CID-11 e a ausência de subespecificação dificulta não apenas o desenvolvimento de estratégias clínicas como de encaminhamentos pedagógicos.

Digo isso porque, além de se caracterizar por diferenças no desenvolvimento linguístico e cognitivo, quando comparada ao TEA não SA em seus diferentes níveis, conforme o DSM-IV (APA, 2000; 2002), a **Síndrome de Asperger** se manifesta por uma interação social excêntrica – inclusive com um uso vocabular e sintático muitas vezes extremamente requintado –, mais do que pela ruptura social ou emocional marcantes do Autismo.

Embora não utilize o termo, o DSM-IV (APA, 2000; 2002) parece descrever com mais precisão o hiperfoco – interesse restrito e obsessivo em um determinado tema (dinossauros, carros, astronomia, jogos, números, etc.), em que a pessoa mostra virtuosa desenvoltura – mais presente na Síndrome de Asperger do que no então chamado Transtorno Autista, em que o padrão comportamental restritivo e repetitivo associa-se mais comumente a movimentos meramente motores usados para autor-

regulação sensorial. Ou seja, nos dois campos que envolvem ambos, há diferenças que podem não ser significativas para fins diagnósticos, mas que serão para a clínica e a escola.



Como bem coloca Santos (2016, p. 171), pensar a educação, no que diz respeito aos autistas, “não é uma tarefa simples, pois compreende as sutilezas da subjetividade humana”. As mediações pedagógicas – por meio da linguagem e do outro – são essenciais para que o aluno autista se perceba parte do grupo, inserido nele. Estratégias pedagógicas também são fundamentais para esse desenvolvimento. Algo que ainda não foi mencionado, mas é de suma importância para muitos autistas, é a mediação de algum profissional que possa acompanhar de perto o autista em suas demandas, uma vez que o profes-

sor precisa atender à coletividade e não conseguirá, sozinho, dar conta das especificidades de cada aluno em uma perspectiva pedagógica inclusiva. Por fim, Santos (2016) reforça a importância de um planejamento para o sucesso do processo de escolarização do autista.

4.4 A LINGUAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR DO AUTISTA: COMO PODEMOS AJUDÁ-LO

Para além de todos os aspectos já abordados, cujo impacto na linguagem – e, conseqüentemente, na comunicação social – é direto e intrínseco, já que tudo está interligado, ainda é preciso tecer algumas breves considerações mais práticas sobre a linguagem em si, por mais que já tenhamos visto que os estudos variam significativamente, de modo que não tenho a intenção de trazer resultados advindos deles, mas contribuições de minha própria vivência como educadora, autista e mãe atípica.

O primeiro ponto que podemos considerar advém do que afirmam Varanda e Fernandes (2014) em relação a dificuldades dos autistas e ao nível sintático da língua. Os autores constatarem significativa variabilidade nos resultados dos testes envolvendo diferentes sujeitos autistas, mas os resultados apontam muito mais para um atraso do que para desvios, o que já é significativo para se pensar intervenções pedagógicas. Acredito que possamos adotar essa mesma lógica em relação a tudo o que diz respeito à linguagem. E, nesse sentido, penso que ações simples possam fazer muita diferença.

Organizei algumas sugestões que podem servir de parâmetro para qualquer professor na elaboração de atividades e avaliações. São elas:



PARÂMETROS PARA A ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES E AVALIAÇÕES NO TEA

Adaptar enunciados em atividades e avaliações, elaborando frases mais curtas ou fragmentando comandos longos em dois ou três para facilitar o processamento e a compreensão do que está sendo solicitado;

Evitar pegadinhas, sendo direto e objetivo no que se quer que o aluno faça ou entenda;

Dar mais tempo para que o aluno faça a atividade/avaliação;

Priorizar palavras mais concretas e, no caso da necessidade de adoção de palavras e conceitos mais abstratos, buscar formas de exemplificá-los de modo a ajudar o aluno a construir “cenas”;

Recorrer a imagens e objetos sempre que possível;

Possibilitar avaliações de múltipla escolha e, quando for necessário ao autista responder questões abertas, oferecer instruções quanto ao que se espera da resposta (mínimo de palavras, pistas para ajudá-lo a elaborar a resposta, etc.);

Explicar a ele a importância de sua participação em atividades coletivas e um bom desempenho nas atividades avaliativas, envolvendo-o e acolhendo-o de modo a gerar motivação, uma vez que essas questões nem sempre farão sentido para ele, o que leva ao seu desinteresse;

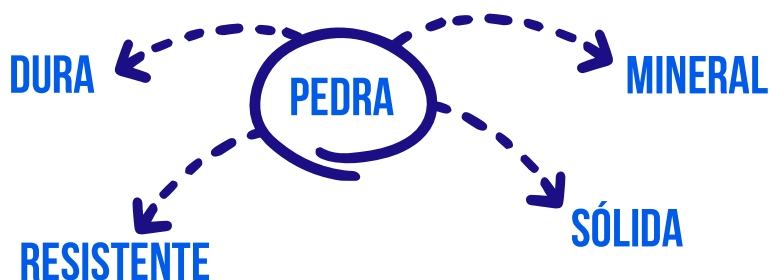
Na interpretação de um texto, talvez seja necessária a construção de um roteiro de perguntas que o ajudem a conectar as partes e as informações explícitas e implícitas para a adequada compreensão;

Na produção de um texto, será muito útil a elaboração de um esquema que o ajude a se organizar quanto a cada parte a ser escrita para uma redação coesa e coerente.





Na construção de conceitos metafóricos, podem ser criados mapas mentais com características do alvo da metáfora (Y) para auxiliar o aluno a construir as relações (X é Y). Exemplo: Ele tem coração de pedra. Aqui, coração é X e de pedra é Y. Num mapa mental, Pedra estaria no centro, rodeada de inúmeras de suas propriedades: um mineral, sólida, resistente, dura, silicosa ou calcária, não transferem muito calor, etc. O mapa mental evidencia as muitas características da pedra, e o autista precisa ser ajudado a compreender qual ou quais dessas características são relevantes na metáfora.



Muito possivelmente o autista ficará inseguro ou confuso ao se deparar com uma nova metáfora, de modo que será necessário explicar a ele o sentido. Vale dizer que a habilidade de compreender uma metáfora não necessariamente garante que o autista conseguirá extrapolar essa compreensão para novas metáforas. Possivelmente ele se apoiará na memorização. Em outras palavras, se um menino autista ouve que é um gato, a primeira reação será não concordar com isso, uma vez que gato, para ele, é um animal. Ao entender o que gato significa naquele contexto, sua compreensão não se dará por comparação mental a propriedades do felino, mas é como se, para ele, houvesse duas palavras homófonas, com sentidos distintos, como acontece com banco ou manga.

Por fim, algumas últimas considerações voltadas aos professores:

- Conheça seu aluno autista, buscando entender suas necessidades e especificidades, de modo a promover uma abordagem pedagógica mais humanizada e inclusiva;

- Crie uma rotina estruturada e previsível em sala de aula. A rotina é importante para autistas, trazendo-lhes segurança e conforto;

- Ao dar instruções ao seu aluno, confira se ele compreendeu;

- Estimule sempre a interação social, organizando atividades em grupo que promovam colaboração e comunicação, a fim de que ele desenvolva suas habilidades sociais;





Envolva os demais alunos na construção dessas habilidades sociais, de modo a fomentar inclusão, combate a bullying, acolhimento humanizado e prática da empatia, num estímulo da aceitação e do respeito pela diversidade;

Aproveite os interesses específicos – hiperfocos – do autista, incorporando-os nas atividades, o que certamente aumentará o interesse e envolvimento do aluno, tornando a aprendizagem mais significativa;

Mantenha uma comunicação regular e aberta com pais e outros profissionais que atuam no desenvolvimento de seu aluno autista, compartilhando informações, discutindo estratégias e trabalhando em conjunto.

Acredito que ao implementar as sugestões trazidas nesta seção, o professor desempenha um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação social do aluno autista em sala de aula. Com empatia, compreensão e uma abordagem colaborativa, é possível criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde cada aluno autista tenha a oportunidade de prosperar e alcançar seu pleno potencial linguístico e comunicativo, dentro de sua particularidade.






RESUMO

Embora haja vários estudos voltados à linguagem no espectro do Autismo, a esmagadora maioria desses estudos é feita por profissionais da saúde e voltados a questões que não levam em consideração o processo de ensino e aprendizagem, tampouco o ambiente escolar. Busquei apresentar inicialmente um panorama dos critérios diagnósticos atualizados do TEA, uma vez que ainda há muitas dúvidas e informações desatualizadas em circulação. Precisamos considerar que a publicação da CID 11 é recente e sua adoção ainda nem é unânime entre os médicos. Trouxe, ainda, uma apresentação introdutória de alguns conceitos que entendo estarem intimamente conectados à linguagem, tais como a Teoria da Mente, a Coerência Central e as Funções Executivas. Autistas apresentam déficits em relação aos três e tais déficits impactam diretamente na comunicação social e na linguagem.

Uma análise do diferencial entre o desenvolvimento típico e atípico da linguagem com apoio em outros marcos do desenvolvimento também acaba sendo relevante para entendermos algumas questões do TEA, daí eu ter dedicado um capítulo do e-Book a esse assunto, o que acaba contribuindo muito para entendermos os desafios enfrentados por autistas quanto à linguagem e comunicação social. Nesse sentido, explicar detalhadamente os aspectos linguísticos e comunicacionais que o DSM-V associa ao TEA mostrou-se também de grande valia para uma formação docente focada na inclusão de autistas.

Por fim, eu não poderia deixar de apontar alguns caminhos e apresentar não apenas uma reflexão sobre a elaboração do Plano Educacional Individual (PEI), mas propor ferramentas e estratégias pedagógicas, além de desafios a serem considerados e orientações práticas e efetivas para promover um ambiente inclusivo e de apoio em sala de aula. Espero, realmente, que esta obra tenha sido relevante em sua formação continuada.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina S. R. **DSM-5 TR e CID-11: Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista**. Instituto Inclusão Brasil, 19 mar. 2023. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/dsm-5-tr-e-cid-11-diagnostico-de-transtorno-do-espectro-autista/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

APA. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**: DSM-IV. 4. ed. Washington: APA, 2000.

APA. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**: DSM-V. 5. ed. Washington: APA, 2013.

APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-IV. Tradução de José Nunes de Almeida. 4. ed. Lisboa: CLIMEPSI, 2002.

APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

ARUNACHALAM, S.; LUYSTER, R. J. Lexical development in young children with autism spectrum disorder (ASD): How ASD may affect intake from the input. **Journal of Speech Language and Hearing Research**, v. 61, p. 2659–2672, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-RSAUT-18-0024 Acesso em 20 mar. 2020.

BALBINO, Jaime. Objetos de aprendizagem: contribuições para a sua genealogia. **Educação e Tecnologia**, 23 abr. 2007. Disponível em: http://www.dicas-l.com.br/educacao_tecnologia/educacao_tecnologia_20070423.php#.WURZ9oAzrIU. Acesso em: 31 maio 2023.

BARBOSA, Vânia Benvenuti; CARVALHO, Marcos Pavani de. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individual – PEI**. Rio Pomba, MG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2019.

BARON-COHEN, S. The autistic child's theory of mind. A case of specific developmental delay. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**. v. 30, p. 285–297, 1989. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

BIALER, Marina Martins. A linguagem no Autismo. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 587-595, out./dez., 2017.

BOOTH, R. D.; HAPPÉ, F. G. Evidence of reduced global processing in autism spectrum disorder, **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 48, n. 4, 2018, p. 1397-1408. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2724-6>. Acesso em: 10 jun. 2023.





BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Brasília: MEC; SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **SEED**: Banco Internacional de Objetos Educacionais. Brasília, DF: MEC; SEED, 2018. <http://portal.mec.gov.br/seed-banco-internacional-de-objetos-educacionais/apresentacao>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderneta de Saúde da Criança**: menino. 6. ed. Brasília, DF: MEC, 2009.

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, p. 213–236, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000902005482>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CHOMSKY, Noam Avram. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

FERREIRA, Patrícia Reis. Aspectos da linguagem no Autismo de Alto Funcionamento. In: CAMARGOS JUNIOR., Walter et al. (Orgs.) **Síndrome de Asperger e outros transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento**: da avaliação ao tratamento. Belo Horizonte: Artesã, 2013, p. 183-196.

FRITH, U. **Autism**: Explaining the enigma. Oxford: Blackwell, 1989.

GARCIA, Tania Mikaela. **Introdução aos Estudos Linguísticos**. Itajaí: UNIVALI, 2008.

GRADY, Joseph. **Foundations of meaning**: primary metaphors and primary scenes. Estados Unidos, 1997. 307 f. Tese (Doutorado) – Curso de Linguística, University Of California, Berkeley, 1997.

GROLLA, E.; SILVA, M. C. F. **Aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

HANSEN, R. Desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos, **Mundo do ABC**, 2017. Disponível em: <http://www.mundodoabc.com.br/blog/143-fases-do-desenvolvimento-infantil-0-a-6-anos> Acesso em: 30 mar. 2018.

INSTITUTO NEUROSABER. **Autista não verbal**: como estimular a fala da criança? [s.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/autismo-nao-verbal-como-estimular-a-fala-da-crianca/#:~:text=Por%20volta%20de%2015%20a,tempo%20para%20come%C3%A7ar%20a%20falar>. Acesso em: 21 maio 2023.

JACUBOVICZ, R. **Atraso de linguagem**: diagnóstico pela média dos valores da frase (MVF). Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

JAGER, Petronella S. de; CONDY, Janet. Weak central coherence is a syndrome of autism spectrum disorder during teacher–learner task instructions. **South African Journal of Childhood Education**, v. 10, n. 1, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://sajce.co.za>. Acesso em: 30 mar. 2023.





KANNER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, n. 2, p. 217-250, 1943.

KJELGAARD, M. M.; TAGER-FLUSBERG, H. An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. **Language and Cognitive Processes**, v. 16, p. 287-308, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1080/01690960042000058>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LASNIK-PENOT, M. C. **Rumo à palavra**: três crianças autistas em psicanálise. S. Paulo: Editora Escuta, 1997.

LAWSON, W. **The passionate mind**: how people with autism learn. London: Kinsley Publishers, 2011.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca. Sobre a interpretação. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 29, p. 9-15, jul./dez., 1995.

LIND, Sophie E.; BOWLER, Dermont M. Language and Theory of Mind in Autism Spectrum Disorder: The Relationship Between Complement Syntax and False Belief Task Performance. **Journal Autism Dev Disord**, v. 39, p. 929-937, 2009.

MODYANOVA, Nadezhda; PEROVIC, Alexandra; WEXLER, Ken. Grammar is differentially impaired in subgroups of autism spectrum disorders: Evidence from an investigation of tense marking and morphosyntax. **Frontiers in Psychology**, 2017.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista> Acesso em: 20 jun. 2023.

ONETY, Ana Paula de F. **A Interpretação de Metáforas Primárias por Crianças com TEA**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Letras-Português, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid. (orgs.) **Teorias de aquisição da linguagem**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2017.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, Fonética e Ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROBERTS, J. A.; RICE, M. L.; TAGER-FLUSBERG, H. Tense marking in children with autism. **Applied Psycholinguistics**, v. 25, p. 429-448, 2004.

SÁNCHEZ, Pilar Anair. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, Ano 1, n. 1, p. 7-18, out., 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Linguagem escrita e a criança com autismo**. Curitiba: Appris, 2016.





SBERVELIERI, Tânia; DIAS, Rosane Edmaig Arruda. Alterações da linguagem na criança autista e o impacto social: A importância da instrumentalização familiar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 4, n. 10, v. 10, p. 21-35, out., 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/alteracoes-da-linguagem>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização**: baseado em Princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

SPANIOL, M. M. Attentional atypicalities in autism spectrum disorder and the broader autism phenotype. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. v. 18, n. 1, p. 117-147, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n1p117-147>. Acesso em: 10 jun. 2023.

TAGER-FLUSBERG, H.; PAUL, R.; LORD, C. Language and communication in autism. In: VOLKMAR, F. et al. (eds.). **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**. Indianapolis: [s. n.], 2005. p. 335-364.

UEHARA, Emmy; CHARCHAT-FICHMAN, Helenice; LANDEIRA-FERNANDEZ, Jesus. Funções executivas: Um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**. v. 5, n. 3, p. 25-37, 2013.

VARANDA, C. A.; FERNANDES, F. D. M. Consciência Sintática: Correlações no Espectro do Autismo, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 4, p. 748-758, 2014.

