

Comunicação verbal em língua portuguesa e inclusão escolar do adolescente com autismo¹
Comunicación verbal en portugués e inclusión escolar de adolescentes con autismo

Eva Aparecida de Oliveira.²
Carla Regina Rachid Otavio Murad³

Recebido em: 15/08/2020

Aprovado em: 25/09/2020

Publicado em: 30/09/2020

Resumo:

Estão reunidas atualmente sob a sigla de TEA (Transtorno do Espectro Autista) várias condições neurológicas cujas principais características são problemas de sociabilização e comunicação humanas. Objetivando ampliar os conhecimentos relativos à comunicação verbal, sua importância para a sociedade e os meios pelos quais possa ser adquirida pelo indivíduo independentemente de sua condição, esse trabalho procurou reunir, através do estudo bibliográfico, elementos que permitissem uma visão da importância da comunicação associada à linguagem verbal acessível ao adolescente autista. Ao falar da importância da inclusão escolar, o TEA foi selecionado justamente pela necessidade de adaptação comunicativa, evidenciando o quanto se torna essencial o processo de formação continuada docente.

Palavras-chave: Língua Portuguesa no Ensino Médio; Comunicação Verbal; Autismo.

Resumen:

Bajo la sigla TEA (Autistic Spectrum Disorder) se reúnen actualmente varias condiciones neurológicas cuyas características principales son la sociabilidad y los problemas de comunicación humana. Con el objetivo de ampliar los conocimientos relacionados con la comunicación verbal, su importancia para la sociedad y los medios por los que puede ser adquirida por el individuo independentemente de su condición, esta obra trató de reunir, a través del estudio bibliográfico, elementos que permitieran tener una visión de la importancia de la comunicación asociada al lenguaje verbal accesible a los adolescentes autistas. Al hablar de la importancia de la inclusión escolar, la TEA fue seleccionada precisamente por la necesidad de adaptación comunicativa, destacando lo esencial que es el proceso de formación continua de los profesores.

Palabras clave: Lengua portuguesa en la escuela secundaria; Comunicación verbal; Autismo.

¹ Artigo apresentado na disciplina Trabalho de conclusão de curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, como pré-requisito para obtenção do título de Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva.

² Aluna do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro *campus* Avançado Uberaba - Parque Tecnológico. E-mail: gramilvos@yahoo.br.

³ Docente de língua inglesa do curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e docente credenciada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da UFTM. Graduada em Letras-Tradução Inglês (UnB), Mestre em Linguística Aplicada (Unicamp) e Doutora em Estudos Linguísticos (UFU). carlamurad@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8965-2624>.

OLIVEIRA, E, A; MURAD, C. R. R. O.

Introdução

O Transtorno de Espectro Autista ou Autismo é uma condição genética que acarreta, entre outras características, distúrbios de comunicação e sociabilização do indivíduo. Como qualquer das demais necessidades especiais, é dever da escola estar preparada para contribuir de forma adequada com o desenvolvimento desses alunos, de maneira a proporcionar à formação a que têm direito garantido por lei. De acordo com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012), o que remete ao Estatuto do Deficiente no qual o Direito à Educação está assim descrito:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Sabe-se, no entanto, que uma das maiores dificuldades para a inclusão educacional, de uma forma geral, tem sido a quantidade e a qualidade dos recursos educacionais que são disponibilizados para os profissionais da educação, situação que tem diversas implicações, inclusive a própria constituição dos currículos dos cursos de graduação em licenciatura.

Partindo dessas premissas, o objetivo desse trabalho foi ampliar conhecimentos refletindo sobre a importância da comunicação verbal para a vida em sociedade em contraste com as características dos alunos autistas adolescentes em fase de escolarização do ponto de vista dos objetivos de ensino e aprendizagem propostos para a disciplina de Língua Portuguesa nos referenciais educacionais para o Ensino Médio, levando-se em consideração a importância da individualização do processo de ensino conforme apregoa a legislação educacional para alunos com TGD por meio do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Além disso, faremos considerações sobre a contribuição pedagógica que pode ser dada pela Comunicação Alternativa no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos com essa particularidade neste segmento escolar.

OLIVEIRA, E, A; MURAD, C. R. R. O.

Metodologia

Inicialmente, foi feita uma pesquisa bibliográfica partindo de conceitos-chave para o desenvolvimento do assunto: Língua Portuguesa no Ensino Médio, Comunicação Verbal, Adolescentes Autistas e Inclusão. Dessa forma, buscou-se bibliografias que pudessem apoiar o desenvolvimento das reflexões desejadas, além da legislação a respeito existente no Brasil.

A (re)leitura dos *PCNs+ de Língua Portuguesa* (BRASIL, 2003) trouxe algumas definições que foram usadas como ponto de partida, uma vez que aborda os conceitos de comunicação verbal e não verbal e, logo em seguida, faz considerações a respeito das competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos anos do Ensino Médio.

Ainda da área de Língua Portuguesa, o texto *Da Linguagem e Comunicação à Cultura e Educação* (LARUCCIA, 2010) trouxe a reflexão sobre a competência comunicativa do ser humano e sua importância nas relações de sociedade.

Em busca de uma definição clara a respeito do autismo, fez-se uso de uma obra da área de medicina. No capítulo “O que é Autismo?” da obra *Autismo: guia essencial para a compreensão e o tratamento* (VOLKMAR e WIESNER, 2019), buscou-se as informações mais recentes sobre a condição, de forma a compreender quais as características distintivas da pessoa com autismo.

A leitura da obra *O aluno com autismo na escola* (BORGES e NOGUEIRA, 2018) trouxe reflexões sobre a forma adequada de realização das adaptações curriculares (tendo em vista um estudo preliminar das necessidades de cada aluno em particular), além de abordar pontos relevantes no que diz respeito à comunicação verbal. Outra obra, *Educação Especial – Sugestões de recursos para os ambientes educacionais inclusivos* (COSTA, 2013) trouxe reflexão sobre a atuação dos professores no Ensino Médio e intervenções pedagógicas com alunos autistas.

Para completar, buscou-se artigos que contribuíssem para refletir sobre a situação atual da inclusão escolar em termos gerais e, mais precisamente de alunos com autismo, tendo em vista algumas características específicas do perfil funcional da comunicação e das práticas de sociabilização para esses alunos.

OLIVEIRA, E, A; MURAD, C. R. R. O.

Fundamentação Teórica

A língua portuguesa no ensino médio e a comunicação verbal

A Língua Portuguesa constitui-se um tipo de linguagem verbal. Linguagem é, para José Luiz Fiorin “a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos” (FIORIN, 2013, p. 14) e esses signos podem ser verbais (por exemplo, as línguas) ou não verbais (os sinais de trânsito, por exemplo). Ainda segundo Fiorin: “a língua é um sistema de signos específicos aos membros de dada comunidade” (*ibidem*, p.15) e, de acordo com as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs+) no volume que se refere às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, seção intitulada Língua Portuguesa (BRASIL, 2003):

As diversas trocas sociais possibilitam que os falantes de uma língua produzam enunciados, de acordo com certas intenções, dentro de determinadas condições, o que origina efeitos de sentido. Quando se dialoga com alguém ou se lê um texto, é pela interlocução que se constroem os sentidos; também é nela que os interlocutores se constituem e são constituídos.(BRASIL, 2003, p. 61).

As trocas sociais de que falam os PCNs+ estão relacionadas às habilidades de interação proporcionadas pelo desenvolvimento, principalmente, da capacidade de comunicação verbal (mas não apenas dela). Camargo e Bosa (2009), fazem uma revisão crítica da literatura a respeito da importância das competências de comunicação para a sociedade, trazendo um olhar para a inclusão escolar de pessoas com autismo:

As teorias do desenvolvimento social (etológica, piagetiana, da aprendizagem social, sistemas dinâmicos, sociointeracionista, sócio-histórica, dentre outros), apesar das diversidades na abordagem teórica e metodológica, são unânimes em reiterar que a interação social é a condição de construção do indivíduo e base do desenvolvimento do ser humano. (CAMARGO e BOSA, 2009, p. 67).

Ao afirmarem que a interação social é “condição para construção do indivíduo” corroboram o que foi afirmado pelos PCNs+ no que diz respeito à interlocução. Uma das competências a serem desenvolvidas por estudantes do Ensino Médio, ainda segundo esse documento, é ser “falante e usuário da língua” o que quer dizer “ter a capacidade de a utilização da linguagem na interação com pessoas e situações, envolvendo:” com o

OLIVEIRA, E, A; MURAD, C. R. R. O.

“desenvolvimento da argumentação oral” bem como o “domínio progressivo das situações de interlocução.” (BRASIL, 2003, p. 61).

Como visto, a interação social é condição fundamental da vida em sociedade. Para que essa interação seja efetiva, os indivíduos devem conhecer e saber utilizar de forma competente a língua em comum e demais instrumentos de comunicação. Embora os conhecimentos comunicativos sejam iniciados no ambiente familiar, é na escola que ocorre o aperfeiçoamento das competências e habilidades mencionadas nos PCN+.

Sejam quais forem os métodos e procedimentos, isto é, meios aos quais recorra, o educador deve necessariamente comunicar-se com o educando. Podemos sustentar que comunicação é educação e educação é comunicação, e que o conhecimento do processo da comunicação é indispensável a quem quer educar. (LARUCCIA, 2010, p. 157).

Dessa forma, embora esteja claro que esse papel seja de todos os docentes, sendo a Língua Portuguesa nossa principal forma de comunicação, torna-se importante que o docente da disciplina tenha atenção redobrada, contribuindo com o desenvolvimento da comunicação, facilitando o progresso dos alunos no sentido de compartilhar ferramentas e recursos a serem usados não somente no ambiente escolar, mas em todas as situações do convívio em sociedade.

Para que a comunicação seja efetiva, em especial a comunicação verbal que é imprescindível ao ensino, são necessários alguns elementos, como Mauro Maria Laruccia (2010) explica em seu artigo *Da linguagem e comunicação à cultura e educação*:

Um educador seleciona ou produz mensagens de uma fonte de informação (repertório), codifica a mensagem, transformando-a em signos, e transmite os signos por um canal (*medium*, fala, veículo). Um educando (receptor, destinatário) decodifica os signos a fim de recompor a mensagem baseado em seu repertório, isto é, percebe e interpreta a mensagem. (LARUCCIA, 2010, p. 160).

Com base nessa explicação, pode-se perceber que o processo da comunicação envolve um emissor, um destinatário e uma mensagem a ser transmitida e interpretada. Essa é a base da Teoria da Comunicação de Roman Jakobson (1896-1982), que serviu de ponto de partida para inúmeros estudos na área.

Entre o ato de ensinar e o aprendizado, ainda de acordo com Laruccia (2010), existem, no entanto, algumas barreiras que podem dificultar a plena concretização dos

OLIVEIRA, E, A; MURAD, C. R. R. O.

objetivos, isso em qualquer uma das disciplinas, não só em Língua Portuguesa. O processo de comunicação entre aluno e professor pode estar sujeito a:

Influências e alterações provocadas por uma fonte física de ruídos (elementos perturbadores da forma da mensagem), sujeito a ruídos de tipo semântico, responsáveis pela distorção do significado da mensagem que podem ocorrer tanto no processo de codificação (tradução de uma intenção para uma forma) quanto na decodificação (em que a mensagem pode ser recomposta não com o significado objetivado pela fonte mas segundo o significado que interessa, conscientemente ou não, ao destinatário). (LARUCCIA, 2010, p. 160).

Para que essas barreiras sejam transpostas, o professor pode lançar mão de mecanismos de verificação que permitam avaliar o progresso dos alunos e contribuir com a aquisição dos conhecimentos. A partir dessas observações, pode ser identificado o ponto ou os pontos em que a barreira ou limitações ocorrem e modificar as estratégias para que a comunicação e o aprendizado se tornem mais efetivos.

O transtorno de espectro autista

Buscando uma definição que pudesse confluir os vários aspectos acerca das características específicas da pessoa com autismo, invariavelmente a referência principal dos textos estudados é a obra *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais*, DSM-V (APA, 2013). A edição em questão é a mais recente do Manual e alocou autismo e as condições concernentes (síndrome de Asperger, síndrome de Rett, perturbações desintegrativas da infância) numa mesma categoria, a dos Transtornos de Espectro Autista (TEAs).

O percurso dos estudos psiquiátricos e psicológicos que suscitou essa categorização, embora esclarecedor, não será abordado aqui, bem como a detalhada definição médica que aparece no Manual. O que interessa nessa observação acerca da categorização é esclarecer que textos anteriores a 2013 trazem definições dos TEAs em separado, levando em consideração os parâmetros de então. Como consequência, os relatórios diagnósticos que chegam até o setor de educação podem trazer essas diferenças, causando dúvidas.

Diante dessas observações, duas definições menos complexas que a do Manual contribuíram para esclarecer as características da pessoa com autismo entendidas no

OLIVEIRA, E, A; MURAD, C. R. R. O.

presente trabalho. A definição bem geral de Volkmar e Wiesner (2019) cujo foco é a ausência de habilidade do autista em se relacionar:

Autismo e condições relacionadas (agora amplamente conhecidos como transtornos do espectro autista, ou TEAs) são transtornos que compartilham déficits significativos na interação social como sua principal característica definidora. Esse déficit social é bastante severo, e sua gravidade e seu início precoce levam a mais problemas gerais e disseminados tanto na aprendizagem como na adaptação. (p. 1)

E a definição da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019), que aponta mais duas características relevantes:

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos. Esses sintomas configuram o núcleo do transtorno, mas a gravidade de sua apresentação é variável. Trata-se de um transtorno pervasivo e permanente, não havendo cura, ainda que a intervenção precoce possa alterar o prognóstico e suavizar os sintomas. (p. 1)

As três características mencionadas pela SBP, “dificuldades de comunicação”; de “interação social” e “presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos” são chamadas de Tríade e aparecem juntas em graus variáveis, o que constitui-se em “um padrão de comportamento restrito e repetitivo, mas com condições de inteligência que podem variar do retardo mental a níveis acima da média.” (MELLO, 2016, p. 16).

As dificuldades de comunicação apresentadas pelo TEA, segundo Mello (2016), são observadas tanto no que diz respeito à comunicação verbal quanto à comunicação não-verbal, incluindo, assim, a ausência ou desenvolvimento insuficiente de “gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal” (p. 20). Uma outra dificuldade recorrente é a apresentação da chamada ecolalia, ou seja, a pessoa apenas repete alguma coisa que lhe foi dita anteriormente (de forma contextualizada ou não) sem apresentar, no entanto, entonação adequada.

No que diz respeito à interação social, condição apontada como a mais peculiar, as características observadas são: “a dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas.” (MELLO, p. 21). A dificuldade em se relacionar,

OLIVEIRA, E, A; MURAD, C. R. R. O.

acaba, dessa forma, agravando a dificuldade de comunicação, uma vez que a interação social é a responsável pela necessidade e aprendizado comunicativos.

Quanto ao comportamento repetitivo, Mello (2016) afirma que trata-se de uma dificuldade com relação à imaginação, o que não deixa também de tornar a comunicação ainda mais difícil, e é caracterizada por:

(...) Rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento (...). Isto pode ser exemplificado por comportamentos obsessivos e ritualísticos, compreensão literal da linguagem, falta de aceitação das mudanças e dificuldades em processos criativos. (p.21-22).

Uma última observação se faz necessária, e diz respeito à variação do coeficiente de inteligência (QI) das pessoas com TEAs. Como foi apontado por Mello no trecho transcrito anteriormente, o QI na condição dos transtornos pode variar muito. Volkmar e Wiesner (2019) explicam melhor essa característica, tendo em vista a dificuldade de se diferenciar as competências das pessoas inteligentes das menos inteligentes “em grande parte porque elas costumam ser muito difusas”. Sendo assim, os TEAs:

(...) frequentemente fazem algumas coisas bem, como resolver enigmas, mas podem ter uma tremenda dificuldade com tarefas mais relacionadas à linguagem. O grau de discrepância entre as diferentes áreas de habilidades é muito incomum na população tipicamente em desenvolvimento, mas muito frequente em crianças com autismo.

(...) o padrão de desempenho no autismo costuma ser diferente daquele observado no retardo mental sem autismo, frequentemente com escores muito discrepantes em várias partes do teste de QI – por exemplo, pontos fortes em habilidades não verbais, mas grande debilidade em tarefas verbais ou mais relacionadas à sociabilidade. (VOLKMAR e WIESNER, 2019, p.4)

Pode-se perceber que grande parte das dificuldades dessas pessoas é decorrente justamente dos problemas relacionados à socialização. Torna-se difícil até mesmo perceber se existe um problema cognitivo associado à condição, uma vez que a análise do QI depende, em boa parte, da interação entre quem está aplicando e quem está realizando os testes. Diante disso, é possível também levantar a questão de que esse tipo de teste pode não ajudar muito quando se trata de determinar condições cognitivas em autistas.

Comunicação e interação social

OLIVEIRA, E, A; MURAD, C. R. R. O.

Conforme foi observado, a capacidade de socialização do ser humano está estreitamente relacionada com a capacidade de comunicação. Nesse sentido, em seu artigo “Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura”, Camargo e Bosa (2009) explicam a importância da interação social para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a vida em sociedade:

A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. No grupo de pares emergem as regras que estruturam as atividades de cooperação e competição. Desse modo, a qualidade das interações com iguais e a competência social influenciam-se mutuamente. (CAMARGO e BOSA, 2009, p. 66).

Os autores destacam, assim, o importante papel que a escola representa para a construção da socialização, uma vez que permite a convivência entre pares e, mais abrangente, a participação em uma comunidade, proporcionando o “alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos” (CAMARGO e BOSA, 2009, p. 67). Tal papel é progressivamente importante não se restringindo apenas às séries iniciais, estende-se a todas as fases da vida escolar.

O objetivo dessa construção social é alcançado pela escola apenas se trabalhar a inclusão. Não apenas proporcionando acessibilidade arquitetônica e adaptações curriculares, mas criando uma comunidade na qual o diferente possa se sentir igual, acolhido e respeitado na sua diversidade. Isso se traduz, no que diz respeito aos TEAs, em “proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária” o que torna possível “o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo.” (CAMARGO e BOSA, 2009, p. 68).

Nora Krawczyk, doutora em Educação, ressalta a “importância da educação escolar numa formação mais ampla dos jovens, a qual lhes permita compreender de forma crítica as complexas relações sociais presentes no mundo globalizado” (KRAWCZYK, 2011, p. 760). Essa formação deve estar ao alcance de todos os jovens, o que torna o processo de inclusão fundamental na garantia desse direito.

OLIVEIRA, E, A; MURAD, C. R. R. O.

Como ações inclusivas, Camargo e Bosa (2009) destacam a importância da formação dos professores, da capacitação para lidar com as diferenças. Essa formação vai se refletir diretamente no trabalho do professor, eliminando conceitos e informações equivocadas, tornando possível a contribuição para que a sociabilização do aluno seja efetiva. Os autores destacam que: “na medida em que o sujeito é visto somente sob o ângulo de suas limitações, a crença na sua educabilidade e possibilidades de desenvolvimento estará associada à impossibilidade de permanência deste sujeito em espaços como o ensino comum.” (CAMARGO e BOSA, 2009, p. 69).

No que diz respeito ao Ensino Médio no Brasil especificamente, Garcia, Diniz e Martins (2016) destacam que o sistema precisa passar por algumas modificações estruturais, para além da capacitação de professores. Ao afirmar que o Ensino Médio ainda está pautado no desempenho avaliativo e profissional, os autores ressaltam que:

A viabilidade da inclusão de estudantes com deficiência no sistema de ensino somente será possível se discutidos e transformados os processos de avaliação da aprendizagem. (...) mostra-se necessário romper com estruturas sistêmicas que vão desde o investimento na área até a revisão da estrutura do Ensino Médio para a valorização da diversidade no processo de aprendizagem, considerando que as escolas devem adotar currículos flexíveis, possibilitando as respectivas modificações e adequações em atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. (GARCIA, DINIZ, MARTINS, 2016, p.1006).

Plano de Desenvolvimento Individual e Comunicação Alternativa

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Plano Educacional Individualizado (PEI) é ferramenta fundamental no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nos sistemas regulares de ensino. Sua estruturação tem sido feita para atender as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (2001) que em seu artigo oitavo estabelece quais são as ações que devem ser promovidas pelas escolas regulares a fim de atender os alunos com necessidades especiais, entre as quais:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais

OLIVEIRA, E, A; MURAD, C. R. R. O.

especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

De acordo com Costa e Schimidt, tais adaptações são traduzidas em um plano “em que são avaliadas as potencialidades dos estudantes e são organizadas as metas anuais de aprendizagem” e que deve “ser monitorado e reavaliado periodicamente pela equipe, realizando as adequações necessárias em estratégias e prazos para o alcance dos objetivos de desenvolvimento do aluno. (COSTA e SCHIMIDT, 2019, p. 103).

Glat, Vianna e Redit (2012, p. 84) complementam: “a elaboração do plano deve contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar que lidam com o aluno, demais profissionais, sua família, e, a partir de uma certa faixa etária, o próprio aluno.” O documento orienta os professores nas disciplinas a respeito de adaptação de conteúdos e avaliações e direciona o Atendimento Educacional Especializado em suas atividades complementares e suplementares:

Em linhas gerais, trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e as do próprio sujeito. (GLAT, VIANNA E REDIT, 2012, p. 84).

É com base no Plano que também serão realizadas, quando necessário, as adaptações curriculares de qualquer porte. A partir do que foi definido pela equipe pedagógica, a escola deve assegurar que as necessidades do aluno sejam atendidas, quer envolvam processos burocráticos (como alterações na grade das disciplinas) quer não, inclusive a capacitação de todos os colaboradores que realizam as mais diversas atividades no dia a dia da escola, compra de equipamentos e softwares para acessibilidade, contratação de cuidador quando for o caso.

Quando se tratam de alunos com autismo, o Plano indica, entre outros, como trabalhar a comunicação, dependendo de necessidade individual de auxílio ou de adaptação. É essa orientação que permitirá que o professor de Língua Portuguesa, por exemplo, traçar estratégias para que o aluno adquira as competências e habilidades requisitadas:

OLIVEIRA, E. A.; MURAD, C. R. R. O.

(...) a utilização do plano favorece o respeito às potencialidades e dificuldades do aluno, enriquece o currículo da escola, admite que as atividades em sala de aula regular estejam de acordo com as necessidades dos alunos, proporciona o conhecimento do contexto no qual o aluno está inserido. E, ainda requer um trabalho colaborativo, além de procurar metodologias, estratégias e recursos diferenciados de ensino. (DOS SANTOS, 2019, p. 110).

Quando se trata de um aluno com autismo, um dos recursos diferenciados de ensino é a Comunicação Alternativa ou Suplementar (CAS) que são “uma forma de comunicação por meio de gestos, expressões faciais e corporais, sinais/símbolos gráficos, pictográficos que substituem ou suplementam as funções da fala.” (OLIVEIRA et al., 2015, p. 304) A CAS é instrumentalizada a partir de uma de vários sistemas de comunicação que “se diferenciam quanto ao tipo de símbolos utilizados, se pictográficos, ideográficos ou arbitrários; ou ainda quanto ao número de símbolos que os compõem e sua forma de organização.” (OLIVEIRA et al., 2015, p. 304).

Para escolher qual o melhor sistema a ser utilizado por um aluno, a realização do PDI é indispensável, uma vez que o sucesso de uma CAS depende da necessidade de cada indivíduo e esta é descrita no Plano. Como exemplo, Oliveira (et. Al, 2015) cita o Picture Exchange Communication System (PECS) como um sistema que obtém bons resultados com alunos autistas. Segundo ela:

O PECS consiste em uma forma alternativa de comunicação por meio da troca de estímulos visuais por objetos ou atividades de interesse. O objetivo do PECS é ensinar indivíduos com déficit no repertório verbal a se comunicarem funcionalmente, isto é, a emitir comportamentos sob controle de estímulos antecedentes verbais ou não verbais e que produzam consequências mediadas por um ouvinte especialmente treinado para responder a estes comportamentos. (p. 305).

A intenção do PECS é levar o aluno a entender como a comunicação funciona e contribuir para o seu desenvolvimento, estimulando “comportamento verbal não vocal” de forma que possa apreender a “se comunicar funcionalmente emitindo respostas através de consequências mediadas por outra pessoa e por meio de figuras, fazendo a troca de imagens pelos objetos de interesse ou por algum outro reforçador generalizado”. (p. 306).

OLIVEIRA, E, A; MURAD, C. R. R. O.

Considerações Finais

O trabalho do professor em qualquer nível da Educação nunca se restringiu e nem se restringirá aos conhecimentos específicos de uma determinada disciplina ou conteúdo a ser transmitido dentro dos limites de uma determinada unidade de tempo e no espaço físico de uma escola. Não se trata de uma transmissão de mensagem unilateral e de recebimento passivo por parte do ouvinte, não deve carecer de criticidade e nem estar isolada do contexto social em que o aluno está inserido.

Através do percurso bibliográfico realizado, ficou claro que o contexto da Educação não é fragmentário. Todos os setores são importantes e estão interligados, tornando a escola um universo particular representativo do universo maior que é a sociedade. Para que cada parte desse todo se comunique com as demais, é importante que exista uma linguagem em comum e que esta linguagem seja de conhecimento geral, devendo estar disponível de forma democrática sem exceções. Uma vez que tal linguagem esteja estabelecida, ela deve estar instrumentalizada de forma a garantir essa disponibilidade.

A Educação é uma área de trabalho dentro da sociedade que busca proporcionar aos incipientes cidadãos os conhecimentos necessários para que possam gozar de seus direitos e cumprir seus deveres de forma plena.

É justamente para atender a essa demanda que a formação continuada e a ampliação do conhecimento das ferramentas pedagógicas se fazem necessárias ao longo de toda carreira docente. Reconhecer, permitir, incentivar e proporcionar aos professores essas possibilidades é indispensável para que seu trabalho possa contemplar e incluir todos aos alunos sem distinção. Não trata-se, no entanto, de sobrecarregar o profissional, mas habilitá-lo para que desempenhe de melhor forma sua função ao mesmo tempo em que se ampliam ao seu redor a disponibilidade de outros profissionais que possam ajudá-lo em sua jornada.

Ao possibilitar a todas as pessoas uma educação inclusiva e sem discriminação, esse direito deve ser garantido não só com uma matrícula em uma unidade escolar, mas com todo o amparo que seja necessário para se tornarem cidadãos dentro da sociedade: comunicação, sociabilização, conhecimento, dignidade.



OLIVEIRA, E, A; MURAD, C. R. R. O.

Referências:

BARROS, D. P. de. **A comunicação humana**. In: FIORIN, J. L. (Org.) Introdução à linguística. Objetos teóricos. 6ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 12 de março de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 10 de março de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial –MEC; 2ª ed. SEESP, 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf> Acesso em: 03 de julho de 2020.

CAMARGO, S. P. H. e Bosa, C. a. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. In: Psicologia & Sociedade; 21 (1): 2009, p. 65-74.

COSTA, Daniel da Silva. SCHIMIDT, Carlo. **Plano Educacional Individualizado para estudantes com autismo: uma revisão conceitual**. In: Cadernos de Educação. Pelotas: UFPel, n. 61, jan-junho de 2019, p. 102-128.

DEFENSE, Danielle Azarias. FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. **Perfil funcional de comunicação e desempenho sócio-cognitivo de adolescentes autistas institucionalizados**. In: Rev. CEFAC São Paulo, vol.13 no.6 Nov./Dec. 2011.

DOS SANTOS, L. de J. B. **Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE**. Revista Ciências Humanas, Taubaté/SP: Unitau, v. 12, n 1, edição 23, Jan. - Abr. de 2019, p. 98 – 113.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem humana: do mito à ciência**. In: FORIN, José Luiz (ORG.) Linguística: o que é isso? São Paulo: Contexto, 2013, p. 13-43

GARCIA, Patrícia Mara Almeida, DINIZ, Rosimeire Ferreira, MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Inclusão escolar no ensino médio: desafios da prática docente**. RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.11, n.esp.2, 2016. p.1000-1016.

GLAT, Rosana. VIANNA, Márcia Marin. REDIG, Annie Gomes. **Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. Ciência Humana e Sociedade em Revista. Rio de Janeiro: EDUR, v. 34, n. 12, 2012. p. 79-100.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. In: Cadernos de Pesquisa, v.41 n.144 set./dez. 2011, p. 752-769.

LARUCCIA, Mauro Maia. **Da linguagem e comunicação à cultura e educação**. In: Conhecimento Interativo. São José dos Pinhais/PR, v. 4, n. 2, p. 141-166, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, E, A; MURAD, C. R. R. O.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 8 ed. São Paulo: AMA (associação de Amigos do Autista), 2016.

NEVES, Anderson Jonas das et al. **Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira**. In: Educação Rev. Belo Horizonte, vol.30 no.2, April/June 2014.

OLIVEIRA, Gabriela Coelho et. al. **Considerações da aplicação do método PECS em indivíduos com TEA**. Estudos. Goiânia: v. 42, n. 3, maio/jun. 2015, p. 303-314.

POKER, Rosimar Bortolini et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Transtorno do Espectro do Autismo**. In: **Manual de Orientação Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento**. nº. 5. Rio de Janeiro: Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, abril de 2019.

VOLKMAR, F.; WIESNER, L. A. **Autismo: guia essencial para a compreensão e o tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2019. 356 p.

WALTER, Cátia. ALMEIDA, Maria Amélia. **Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo**. In: Revista brasileira de Educação Especial. Marília, vol.16 no.3 Sept./Dec. 2010.

Como citar este artigo (ABNT)

OLIVEIRA, E, A; MURAD, C. R. R. O. **Comunicação verbal em língua portuguesa e inclusão escolar do adolescente com autismo**. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 7, n. 3, p. XXX-XXX, 2020. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

OLIVEIRA, E, A; MURAD, C. R. R. O. **Comunicação verbal em língua portuguesa e inclusão escolar do adolescente com autismo**. Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.