

CONTRIBUIÇÕES PARA SE COMPREENDER A LINGUAGEM DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): UMA ANÁLISE DA AUTOBIOGRAFIA DE NICOLAS BRITO

CONTRIBUTIONS TO UNDERSTAND THE LANGUAGE OF PEOPLE WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS (ASD): AN ANALYSIS OF THE AUTOBIOGRAPHY OF NICOLAS BRITO

Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira¹
Maria Lúcia Gurgel da Costa²
katleen Côrtes da Silva³

Resumo: Este artigo deriva de pesquisa qualitativo-descritiva que analisou os aspectos da linguagem de uma pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), a partir da narrativa autobiográfica intitulada *Tudo o que eu posso ser*. A análise dos dados seguiu os pressupostos da técnica de análise de conteúdo, de Bardin. Foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: a) atrasos na comunicação verbal; b) dificuldades em relação aos aspectos pragmáticos da linguagem; c) interpretação literal das palavras; d) uso da ecolalia imediata e tardia; e) neologismos. Concluiu-se que o TEA implica transtornos verbais e não verbais. Dentre os transtornos verbais, o domínio linguístico mais comprometido refere-se à pragmática. Em relação à compreensão, evidenciam-se obstáculos para percepção da intencionalidade do emissor quando existe o uso de atos de fala indiretos ou inferências na fala do outro. Portanto, ao lidar com alunos com TEA, é importante que o professor compreenda que a impossibilidade de se comunicar verbalmente ou ainda as especificidades da comunicação podem ser um fator que dificulta a aprendizagem. Para que a inclusão possa ser efetiva, faz-se mister que os professores conheçam as peculiaridades e singularidades que envolvem a linguagem de pessoas com TEA, bem como estratégias de facilitação dessa comunicação, como o uso de recursos de comunicação suplementar e/ou alternativa (CSA).

Palavras-chave: Educação especial. Transtorno do Espectro do Autismo. Linguagem. Autobiografia.

Abstract: This paper is the result of a qualitative-descriptive research that analyzed the language aspects of a person with Autism Spectrum Disorder (ASD), the research was conducted based on an autobiographical narrative titled "Tudo o que eu posso ser" (All I can be). The data analysis followed the assumptions of the content analysis technique, by Bardin, and the following categories were established: (1) delays in verbal communication; (2) difficulties in relation to the pragmatic aspects of language; (3) literal interpretation of words; (4) use of immediate and late echolalia; (5) neologisms. It was concluded that ASD implies verbal and non-verbal disorders. Among the verbal disorders, the most damaged linguistic domain refers to pragmatics. In relation to language comprehension, difficulties to perceive the intentionality of the sender are evidenced when there is the use of indirect speech acts or inferences in the speech of the

¹ Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: anaflavia_teodoro@hotmail.com

² Professora associada do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: malu@hotmail.com

³ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: anaflavia_teodoro@hotmail.com

other. Therefore, when dealing with students with ASD, it is important that teachers comprehend that the inability to communicate verbally or even the specificities of communication may be an impediment to learning. So, in order to make inclusion effective, it is necessary for teachers to know the peculiarities and singularities that surround the language of people with Autism Spectrum Disorders, as well as strategies to facilitate such communication, such as the use of Augmentative and Alternative Communication (AAC) resources.

Keywords: Special education. Autism Spectrum Disorder. Language. Autobiography.

Introdução

A educação inclusiva representa um avanço considerável, se comparada com as práticas segregacionistas, integracionistas e excludentes que, historicamente, marcaram a educação das pessoas com deficiência ou com necessidades específicas. Todavia, embora haja mudança significativa no que se refere à educação das pessoas com deficiência, entendemos que é preciso pensar, ou mesmo avançar, no que diz respeito à inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo.

Cabe esclarecer, inicialmente, quem são os sujeitos com esse transtorno aos quais nos referimos neste artigo. Conforme o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), material publicado pela American Psychiatric Association (APA, 2013), o autismo pertence à categoria denominada transtorno do neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Assim, o transtorno é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, estando presente desde a infância, caracterizado por déficit na área sociocomunicativa e comportamental.

De acordo com o DSM-5 (APA, 2013), uma das mudanças importantes que ocorreu em relação à classificação anterior foi o fato de que o autismo agora é definido como um único transtorno, recebendo a nomenclatura de TEA, ao invés de cinco transtornos do espectro do autismo (Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – sem outras especificações – Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância) presentes no DSM-4. Sendo assim, esses transtornos não terão mais diagnósticos próprios no espectro do autismo (com exceção da síndrome de Rett), pois todos foram incluídos para o diagnóstico do TEA.

Contudo, no que diz respeito à inclusão, Cruz (2014) ressalta que o processo educacional dos sujeitos com TEA mostra-se muito vulnerável, uma vez que a escola não está preparada e os profissionais não estão capacitados para receber e acolher esses alunos e, como consequência, o processo de inclusão educacional não acontece de maneira plena.

Em face do exposto, a autora afirma que os estudantes com TEA “[...] geralmente recebem investimentos pautados em cuidados excessivos que levam a estereótipos e, grande parte das vezes constroem condições desfavoráveis e empobrecidas que tendem a não lhes propiciar experiências sociais significativas” (CRUZ, 2014, p. 59).

Indubitavelmente, a inclusão dos alunos com TEA exige dos professores determinadas habilidades e competências, que vão além da tolerância e da disponibilidade para realizar um trabalho de qualidade. Entendemos que não se faz inclusão apenas com boa vontade, mas é necessário competência técnica, sem a qual esse aluno continuará segregado ou excluído na sala de aula regular.

Nesse contexto, e diante das especificidades apresentadas pelos alunos com TEA, acreditamos que um dos impeditivos importantes para que essas crianças sejam realmente incluídas na sala de aula regular é o desconhecimento, pelos profissionais da educação, principalmente pelos docentes, sobre as características específicas da linguagem desses estudantes e, sobretudo, sobre como intervir pedagogicamente nas questões referentes à comunicação.

Pesquisas revelam que, no TEA, podem ser observados prejuízos na área da linguagem e na comunicação, e que essas alterações podem se manifestar de formas distintas dependendo do espectro. Nesse sentido, Belisário Filho e Cunha (2010, p. 32) afirmam que as pessoas com TEA podem apresentar “[...] mutismo, atraso na aquisição da linguagem, ecolalia, inversão pronominal, simplificação sintática, rigidez semântica, peculiaridades prosódicas, preferência por funções imperativas, literalidade na interpretação, entre outras”.

Orrú (2012) também ressalta que tanto os autistas mais comprometidos quanto os de alto funcionamento podem apresentar problemas em relação à comunicação, que podem ter como manifestação as ecolalias e o uso estereotipado da fala. Assim, a autora elenca uma série de dificuldades que as pessoas com TEA podem ter em relação à comunicação:

A ausência de fala, puxando, empurrando ou conduzindo fisicamente o parceiro de comunicação para expressar o seu desejo; Retardo no desenvolvimento da fala, retrocesso dessa capacidade já adquirida e emudecimento em alguns casos; Expressões por meio do uso de uma ou duas palavras ao invés da elaboração de frases; Ausência de espontaneidade na fala; Pouca fala comunicativa, com tendências ao monólogo; Fala nem sempre correspondente ao contexto; Utilização do pronome pessoal de terceira pessoa do discurso ao invés da primeira; Frases gramaticalmente incorretas; Expressões bizarras, neologismo; Estranha linguagem melódica e monótona; Dificuldade na compreensão de frases complexas; Dificuldade na compreensão de

informações ou significados abstratos; Mímica e gesticulação mínimas; Ecolalia imediata e/ou posterior; Predominância do uso de substantivos e verbos; Pouca alteração na expressão emocional; Ausência ou pouco contato no olho a olho; Falta de função nas formas verbais e na palavra; Pouca tolerância para frustrações; Interesses e iniciativas limitadas (ORRÚ, 2012, p. 39-40).

Klin (2006) afirma que a linguagem do autista tende a ser menos flexível, pois, para essas pessoas, não existe uma avaliação de que a mudança de perspectiva, ou de interlocutor, necessite de uma mudança de pronome, levando à inversão pronominal, que consiste no uso da terceira pessoa do singular em substituição à primeira. Além disso, o autor salienta que esses sujeitos podem ter dificuldades em relação aos aspectos pragmáticos da linguagem, que se caracterizam por déficits para iniciar e manter a conversação, além da dificuldade para compreender termos abstratos.

Diante desse contexto e das inúmeras dificuldades apresentadas por esses estudantes em relação à linguagem e à comunicação, Orrú (2012) assevera que a interação entre o professor e o aluno é fundamental para o desenvolvimento da linguagem em pessoas com TEA. Desse modo, a autora sublinha que “[...] o aluno deve ser incentivado pelos profissionais que com ele trabalham, por meio da interação social e mediação das experiências vivenciadas, a exercitar sua relação com os outros em contextos sociais para o desenvolvimento de sua linguagem” (ORRÚ, 2012, p. 150).

Nessa perspectiva, acreditamos que a inclusão dos estudantes com TEA na sala de aula regular traz muitos desafios para a escola e para os docentes. Dentre esses desafios, destaca-se a importância de o professor conhecer as especificidades da linguagem dos alunos com TEA, procurando construir subsídios para que se estabeleça, de maneira saudável, uma relação de comunicação com esses sujeitos, seja ela verbal, seja não verbal, já que ambas devem ser valorizadas e estimuladas no espaço escolar.

Assim, ao reconhecer a linguagem como elemento central do nosso estudo, valemo-nos do pensamento de Vigotski (1998), tendo em vista que uma abordagem histórico-cultural nos ajuda a entender que a aquisição da linguagem tem suas raízes no processo social, partindo do meio externo para paulatinamente ir se transformando em um sistema de signos. Para Vigotski (1998, p. 38):

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças,

primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas.

A partir desse entendimento, propomos, como objetivo geral desta pesquisa, analisar os aspectos da linguagem de uma pessoa com TEA, a partir da narrativa autobiográfica intitulada *Tudo o que eu posso ser*. Acreditamos que a análise desse artefato autobiográfico produzido por uma pessoa com TEA pode fornecer subsídios importantes para que os professores encontrem alternativas para lidar com os problemas referentes à comunicação desses sujeitos. Ademais, pensamos que, a partir da leitura de uma literatura produzida por uma pessoa com TEA, será possível dar voz a esses sujeitos, escutando o que eles têm a dizer sobre sua própria linguagem e sobre as dificuldades de comunicação inerentes a esse transtorno.

Cabe esclarecer que a opção pela análise da autobiografia de um autista se justifica pelo entendimento de que é importante promover um espaço narrativo para que as pessoas com TEA possam contar suas próprias histórias, desvelar as especificidades de sua linguagem e as nuances de sua comunicação. Em consonância com Costa (2005, p. 50), acreditamos que devemos reivindicar o direito dos grupos e dos indivíduos excluídos de descrever a si próprios, de falar do lugar que ocupam e, sobretudo, de inventar “[...] as narrativas que os definem como participantes da história”.

Em um momento em que se fala tanto de inclusão, em que se salienta esse paradigma como forma de transposição de barreiras sociais e segregadoras, é preciso garantir o direito das pessoas com TEA de serem ouvidas, no que diz respeito à sua vida, linguagem e inclusão educacional. Bialer (2015) salienta que a leitura de autobiografias de autistas pode favorecer o processo de inclusão, uma vez que esses sujeitos podem trazer algo novo para o ambiente escolar, contribuindo com a escola e com todos os alunos.

Metodologia

Considerando que o objeto da presente investigação é identificar as especificidades em relação à linguagem das pessoas com TEA, optamos por usar uma abordagem de natureza qualitativa, o que se justifica pela própria especificidade do nosso objeto e não apenas por uma opção pessoal, pois, como afirma Minayo (1999, p. 36):

A polêmica quantitativo versus qualitativo [...] não pode ser assumida simplesmente como uma opção pessoal do cientista ao abordar a realidade. A questão, a nosso ver, aponta para o próprio caráter

específico do objeto de conhecimento: o ser humano e a sociedade. Esse objeto que é sujeito se recusa peremptoriamente a se revelar apenas em números ou a se igualar com sua própria aparência.

Diante disso, para a realização deste estudo, foi feito, inicialmente, um levantamento de autobiografias de autistas no site de busca Google, utilizando, como descritores, a expressão autobiografias de autistas. Após o levantamento de várias obras autobiográficas de pessoas com TEA, utilizamos os seguintes critérios para seleção do material a ser analisado: a) ser uma publicação brasileira e não traduzida; b) ser uma literatura que tivesse um caráter pessoal e não um perfil científico ou acadêmico; c) e, ainda, ser uma obra que possibilitasse uma análise dos aspectos relacionados com a linguagem das pessoas com TEA.

Dessa forma, após o levantamento, chamou-nos a atenção a autobiografia de Nicolas Brito Sales (em coautoria com sua mãe, Anita Brito), intitulada *Tudo que eu posso ser* (2017). O livro tem 144 páginas e é composto por 21 capítulos, com narrativas acerca das memórias de infância, das experiências vividas em família e na escola, além dos relatos acerca das dificuldades que seus pais enfrentaram em virtude de terem um filho com TEA.

A obra foi relevante para análise por estar repleta de exemplos das dificuldades vivenciadas por Nicolas em relação à linguagem verbal e não verbal. Nesse sentido, no capítulo denominado *Expressões sem sentido*, o autor discorre sobre suas dificuldades para compreender metáforas e expressões que considera sem sentido. Já em outro capítulo, Nicolas trata das questões referentes ao uso de ecolalias na fala, apresentando uma série de exemplos da vida cotidiana para ilustrar as suas dificuldades em relação à linguagem.

É importante salientar que Nicolas tem 18 anos, formou-se no final de 2016, no ensino médio, e trabalha como fotógrafo, além de ministrar palestras sobre o TEA em diversas regiões do Brasil. A coautora, Anita Brito, é licenciada em Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana, atualmente cursa doutorado pela USP e tem como objeto de estudo o TEA. Brito também é autora de dois outros livros sobre o tema: o primeiro, *Inclusão escolar: um sonho mais que possível*, foi lançado em 2014 e o segundo, *Meu filho ERA autista*, em 2015.

A partir do contato com o material autobiográfico, adotamos, como pressuposto de análise, o método de Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), seguindo as subseqüentes

etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase da pré-análise, foi feita uma leitura fluente da obra autobiográfica, realizando-se a seleção dos trechos considerados relevantes para análise. Num segundo momento, depois de uma leitura exaustiva dos trechos selecionados, foram construídas as categorias teóricas, que se configuram por agrupamento temáticos, para que, finalmente, pudesse ser proposto o tratamento dos dados encontrados, interpretando-os de forma subjetiva, porém sistemática.

Resultados e discussão

A partir da leitura do livro, elaboramos as seguintes categorias: a) atrasos na comunicação verbal; b) dificuldades em relação aos aspectos práticos da linguagem; c) interpretação literal das palavras e rigidez de significados; d) uso da ecolalia imediata e da ecolalia tardia; e) uso de neologismos; f) alterações na prosódia. A seguir, discutimos cada uma detalhadamente.

Atrasos na comunicação verbal

Nas narrativas da mãe do Nicolas, evidenciamos as dificuldades de respostas aos estímulos verbais e não verbais, a falta de verbalização, o uso de gestos para se comunicar e a resistência ao diálogo, como podemos constatar abaixo:

Mas vale ressaltar que ele era uma pessoa que não se comunicava adequadamente quando pequeno. Ou seja, ou ele não falava nada e só fazia gestos quando precisava de alguma coisa, ou ele ficava calado por meses, às vezes ria do nada, chorava do nada, começou a usar a ecolalia para se comunicar e, por muitas vezes, era impossível saber o que ele queria (SALES; BRITO, 2017, p. 72).

Nunes (2013) ressalta que, desde os primeiros meses de vida, é evidente nos autistas a presença de *déficit* no desenvolvimento da linguagem e nas habilidades comunicativas. A preferência por sons não verbais e o balbúcio tardio são algumas das características encontradas.

Diante disso, percebemos que a pessoa com TEA acaba tendo um prejuízo qualitativo na comunicação verbal. Klin (2006) destaca que cerca de 20 a 30% dos sujeitos com TEA não desenvolvem a fala. O autor afirma que, para os autistas, parece

que “[...] não há motivação aparente em estabelecer comunicação ou tentar comunicar-se por meios não-verbais” (KLIN, 2006, p. 56).

Por outro lado, como observamos no discurso de Nicolas, pode haver também um processo de regressão em relação ao desenvolvimento da linguagem, que pode culminar com o seu desaparecimento, como podemos constatar no excerto abaixo:

Eu comecei a falar com 2 anos, mas era só ‘papá’, ‘mamã’, ‘áua’ (água) e vovó. Aí eu parei de falar quando ia fazer 04 anos e só voltei uns 05 anos, eu acho. Mas eu só repetia coisas de filmes e respondia ‘sim’ e ‘não’ bem pouquinho. Eu preferia não falar mesmo! Porém eu comecei somente a me comunicar de verdade com as pessoas apenas com 12 anos (SALES; BRITO, 2017, p. 121).

Sobre isso, Sielgel (2008) afirma que, na primeira fase, as pessoas com TEA começam a utilizar algumas palavras, porém, por vezes, segue-se uma perda das aquisições, identificando-se uma perda precoce de linguagem, tipicamente entre os 15 e 22 meses de idade. A criança desenvolve um vocabulário reduzido, dizendo algumas palavras e expressões curtas, que depois desaparecem por completo.

Nessa perspectiva, podemos destacar a importância dos meios alternativos de comunicação para o desenvolvimento da linguagem das crianças autistas. Sobre isso, Walter e Nunes (2008) esclarecem que os recursos de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) podem facilitar o desenvolvimento da linguagem desses sujeitos. São definidos como:

Um conjunto de métodos e técnicas que facilitam a comunicação, ampliando as possibilidades de troca, de experimentação individual e de relacionamento com o outro. Os Sistemas Alternativos e Ampliados de Comunicação, também chamados de comunicação não-oral ou comunicação aumentativa, suplementar e/ou ampliada, referem-se a um ou mais recursos gráficos visuais e /ou gestuais que complementam ou substituem a linguagem oral comprometida ou ausente. Mais especificamente, a comunicação alternativa é utilizada como meio de efetuar a comunicação face-a-face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral (WALTER; NUNES, 2008, p. 145-146).

Dentre as formas de CSA, destacamos o uso de *The Picture Exchange Communication System* (PECS) que foi desenvolvido para as crianças autistas e com déficit severo na comunicação oral. Walter e Nunes (2008, p. 149) afirmam que o PECS é um sistema de comunicação alternativa que:

Consiste no intercâmbio de figuras como uma forma interativa de transmitir uma mensagem a alguém. As crianças são motivadas a solicitar algo desejado entregando um cartão de comunicação à outra pessoa para obter o item desejado [...]. Foi possível observar que algumas crianças iniciaram a fala de forma espontânea após o uso do

PECS e outras que utilizaram as figuras juntamente com a fala, tornando-se mais independentes nas suas solicitações.

Dessa forma, os déficits apresentados pelas pessoas com TEA na comunicação verbal podem ser minimizados com o uso dos recursos de Comunicação Suplementar e/ou alternativa (CSA), o que pode impulsionar esses estudantes a se comunicarem e interagir com os colegas e com os professores.

Dificuldades em relação aos aspectos pragmáticos da linguagem

No discurso da mãe de Nicolas, torna-se evidente a dificuldade do jovem em relação aos aspectos pragmáticos da linguagem. Nicolas concentra a conversação em um único assunto que lhe interessa. Além disso, fica clara a dificuldade em responder adequadamente ao que lhe é perguntado, como podemos constatar nos excertos a seguir:

Ele tem uma característica que é muito comum em pessoas com autismo, que é a de querer falar sobre um assunto que ele se sinta seguro. Ele já me confessou que falar de coisas novas assusta, porque ele não sabe se está respondendo direito para a pessoa e podem achar que ele é bobo e que não é inteligente (SALES; BRITO, 2017, p. 137).

Williams e Wright (2008) sublinham que as crianças autistas, na maioria das vezes, possuem problemas em relação aos aspectos pragmáticos da linguagem. Os autores esclarecem que a pragmática diz respeito:

A saber quando e como dizer coisas; por exemplo, saber revezar em uma conversa, perceber a comunicação não verbal como a linguagem corporal, saber como usar o contato visual e a expressão facial ao lado da linguagem, saber onde começar uma conversa, que nível de linguagem usar dependendo com quem falamos, como manter um tópico ou mudá-lo adequadamente na conversa (WILLIAMS; WRIGHT, 2008, p. 76).

Nessa perspectiva, Ferreira (2013) ressalta que as dificuldades, em relação aos aspectos pragmáticos da linguagem, podem provocar uma ruptura nas trocas sociais. A autora afirma que, devido às dificuldades comunicativas e sociais, a criança com TEA “[...] nem sempre interage com o interlocutor; inicia poucas vezes a interação, e comumente evita o contato ocular e/ou apresenta uma interação de menor qualidade e quantidade” (FERREIRA, 2013, p. 185).

Silva, Gaito e Reveles (2012) apontam que as pessoas com TEA têm dificuldades em manter um diálogo coerente, voltando sempre aos assuntos de seu interesse, logo não percebem as consequências dos seus atos quando ficam discursando sobre um único assunto ou tema. A comunicação também pode ser prejudicada pela incompreensão da intenção das perguntas. Sendo assim, muitas vezes a pessoa com TEA responde de uma maneira inapropriada ao que lhe é perguntado, como explicitado a seguir:

Ainda hoje em dia eu tenho dificuldades de organizar minhas falas, minha mãe ainda me ajuda muito, mas antes era bem pior, acreditem! Ah, e outra coisa é que as mães me perguntavam assim: ‘Nicolas, como eu faço para o meu filho falar?’ E eu sempre respondia: ‘Ué, leva ele no carrossel! Na minha cabeça eu pensava assim: Se minha mãe me levou no carrossel e comecei a falar, toda criança também consegue! (SALES; BRITO, 2017, p. 127).

Camargos Jr. (2013a) assevera que é comum que os sujeitos com TEA apresentem respostas descontextualizadas em relação à pergunta. Sendo assim, é necessário “[...] diferenciar se ele não conseguiu montar o pensamento-resposta ou não entendeu a pergunta, devido às respostas mal estruturadas, sem começo-meio-fim” (CAMARGOS JÚNIOR, 2013, p. 31).

Sem dúvida, as dificuldades em perceber as intenções do interlocutor, como se o parceiro de comunicação está gostando do assunto ou se o tema está desinteressante, bem como as dificuldades em compreender as perguntas que lhe são feitas podem acabar produzindo consequências negativas para a comunicação, prejudicando a interação social desses estudantes.

Nesse sentido, o referencial curricular *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem, autismo* (BRASIL, 2004) afirma que a comunicação verbal é um dos problemas dos alunos com TEA. Por essa razão, o ensino não pode ser baseado apenas em explicações por meio da linguagem verbal:

A comunicação professor-aluno deve estabelecer-se de forma que o professor se dirija ao aluno com poucas palavras, claras e concretas; de preferência, no começo, apenas com substantivos. A linguagem deve avançar à medida que o professor tenha certeza de que a compreensão do seu aluno avançou (BRASIL, 2004, p. 29).

Nesse contexto, Belisário Filho e Cunha (2010) sublinham que a utilização de recursos de apoio visual confeccionados pela escola pode favorecer a comunicação dos alunos com TEA. Os autores propõem que esses recursos sejam criados com base no

cotidiano dos alunos, com o objetivo de comunicar-lhes sobre o que é esperado deles e o que acontecerá em seguida na rotina escolar para possibilitar a esse discente a oportunidade de ter as suas necessidades atendidas e a oportunidade de fazer escolhas.

Williams e Wright (2008) asseveram que, para crianças com autismo, as técnicas não verbais podem ser mais eficazes, porque dependem muito menos do raciocínio, da fala e da capacidade de memorização. Por isso, os autores esclarecem que as palavras que são apenas sons podem desaparecer rapidamente, enquanto “[...] figuras, símbolos e objetos permanecem na visão e tato da criança por muito mais tempo, dando-lhe mais tempo para entender as informações e armazená-las na memória” (WILLIAMS; WRIGHT, 2008, p. 162).

A interpretação literal das palavras e a rigidez de significados

A partir do discurso de Nicolas Brito, podemos perceber que sua forma concreta de ver o mundo o impede de identificar as sutilezas e questões subtendidas, logo, evidencia-se uma compreensão das palavras de uma maneira literal, como podemos observar abaixo:

Eu fui com a minha mãe em uma ‘Casa do Norte’ comprar farinha de tapioca de presente para ela, porque eu sei que ela gosta. E isso foi em novembro de 2015, ou seja, eu já estava com 16 anos. Quando eu dei o dinheiro para pagar, e o dinheiro estava todo amassado e bagunçado no meu bolso, o rapaz que atende lá me perguntou assim:

– Opa, esse aqui é o dinheiro da pinga? – ele me perguntou brincando (mas eu não sabia que era brincadeira).

– Claro que não! Eu não bebo pinga e nem posso beber, porque eu sou menor de idade – eu respondi chocado e assustado!

– Meu coração acelerou e eu fiquei vermelho! Minha mãe percebeu e disse:

– Calma, meu amor. Eu vou te explicar porque é uma piada, tá bom?

Mas meu coração ficou muito acelerado. E se aquele homem chamasse a polícia achando que eu era menor de idade e que estava querendo comprar pinga? Mas aí, minha mãe me disse que isso é só um jeito de falar (SALES; BRITO, 2017, p. 15-16).

Lélis (2013) ressalta que as crianças com TEA muitas vezes não assimilam os usos e significados abstratos da linguagem, tendo domínio apenas da linguagem denotativa e não da linguagem conotativa. A autora afirma que a compreensão desses sujeitos “[...] é apenas literal e possuem dificuldade de compreender metáforas, sarcasmos ou outras figuras de linguagem” (LÉLIS, 2013, p. 157).

As narrativas de Nicolas evidenciam uma rigidez de significados caracterizada pela tendência em interpretar as palavras e expressões de forma literal, não compreendendo o duplo sentido ou as ironias. Sendo assim, expressões como *falar pelos cotovelos*, *pisar em ovos*, *engolir sapo*, *nem te conto*, dentre outras, podem se tornar um verdadeiro entrave para a comunicação desses sujeitos, como podemos constatar a seguir:

Agora vou falar de expressões que eu não entendo e acho que não fazem o mínimo sentido [...]. Acho a expressão ‘falar pelos cotovelos’ ridícula! Quem fala pelos cotovelos? Ou a pessoa fala com a boca, ou, se for surda, através de Libras. Mas nunca vi ninguém falar pelos cotovelos. Acho isso um absurdo. Já que significa que a pessoa fala muito, e nós temos estas palavras em português, por que não dizemos ‘essa pessoa fala muito’? (SALES; BRITO, 2017, p. 79).

Agora vou falar de outra expressão, que é a ‘pisar em ovos’ [...]. Eu já odeio ovo, e ainda ter que pisar neles! Eca! Deve feder muito! Mas minha mãe me explicou o que significa, que é tomar cuidado para falar algo para alguém, e não falar de uma vez e magoar. Ou então, fazer algo com bastante cuidado, mas é mais para falar mesmo. Ok, ela me explicou e eu continuo sem entender nada! De novo, por que tem que usar expressão ‘pisar em ovos’ e não usar a frase ‘fazer com cuidado’, ou ‘vá com calma’, ou usar a palavra ‘paciência’? (SALES; BRITO, 2017, p. 79).

Outra expressão é a tal da ‘engolir sapo’. Pelo amor de Deus, minha gente, tem alguma coisa mais nojenta que engolir um sapo? [...] Minha mãe me explicou que significa ‘ter que aguentar desaforos ou folgadas de pessoas’. Aí eu pergunto a vocês: ‘O que um sapo tem a ver com essa história e entrar na sua boca?’. Se você tem que aguentar alguma coisa de alguém sem falar nada, a expressão poderia ser alguma coisa com ‘colocar uma fita adesiva na boca’! Para mim, faz muito mais sentido que ‘engolir sapo’ (SALES; BRITO, 2017, p. 79-80).

E tem uma expressão que eu acho extremamente estranha que é quando uma pessoa fala assim: “Nossa, Nicolas! Nem te conto!”. Mas aí, ela continua falando e conta! Caramba, ela não acabou de falar que não ia contar? (SALES; BRITO, 2017, p. 82).

Williams e Wright (2008) chamam a atenção para o fato de que os professores não familiarizados com o TEA podem ficar extremamente irritados e frustrados quando a criança responde de forma muito literal, podendo interpretar as respostas como grosseiras ou insolentes. Ademais, Khoury *et al.* (2014) também afirmam que as dificuldades de abstração e as dificuldades para fazer inferências podem afetar a interação social, bem como o funcionamento da sala de aula. Sendo assim, propõem que o professor:

- Tenha consciência de que os alunos poderão apresentar respostas esquisitas quando não conseguirem interpretar.
- Trabalhe o entendimento e a interpretação do aluno com relação aos colegas e com historinhas e estímulos visuais.
- Apresente um quadro com o nome e a representação ilustrativa de emoções para que a criança as associe à expressão emoção. (KHOURY *et al.*, 2014, p. 49).

Lopes-Herrera (2012) salienta que essas dificuldades, em relação à interpretação literal ou à rigidez de significados, podem ser trabalhadas demonstrando, em nível concreto, os diferentes significados de uma mesma palavra. Posteriormente, depois que a criança tiver condições de compreensão, essas palavras poderão ser explicadas verbalmente em um nível mais abstrato. Nesse sentido, a autora afirma que “[...] a variação de uso de uma determinada palavra ou expressão em variadas situações comunicativas e com diferentes propósitos é que quebrará a rigidez de significados” (LOPES-HERRERA, 2012, p. 172).

O uso da ecolalia imediata e da ecolalia tardia

As narrativas de Nicolas revelam que a sua linguagem é marcada pelo uso da ecolalia imediata, caracterizada por repetir algo que ele acabou de ouvir. Temos como exemplo, na fala de Nicolas, a palavra “paisagem”, que era repetida várias vezes ao longo do dia ou sempre que passava por uma determinada rua.

Houve uma época que ele falava todo santo dia a palavra ‘paisagem’ quando nós passávamos por esta rua que ele descreveu acima. E o pior, às vezes, precisávamos passar duas vezes em um mesmo dia. Ele sussurrava a palavra ‘paisagem’ e teve um período que ninguém mais aguentava ouvir isso. Se passássemos lá 10 vezes no dia, ele repetia este sussurro: ‘Paisagem’ (SALES; BRITO, 2017, p. 60).

No que se refere à ecolalia imediata, podemos observar, a partir de pesquisas realizadas por Saad e Goldfeld (2009) com crianças autistas, que a ecolalia pode vir acompanhada de intenção de construção de uma comunicação ou não. As autoras afirmam que:

A ecolalia imediata varia, em termos de uso, de acordo com o nível de desenvolvimento da linguagem; entretanto, a quantidade se mostrou ambígua, ocorrendo uma maior frequência no nível intermediário de desenvolvimento da linguagem. No nível mais baixo, ocorreram poucas ecolalias porque as crianças produziam poucas expressões orais, sendo estas, em sua maioria, compostas por ecolalias. No nível mais alto,

ocorreram menos ecolalias, mas não necessariamente os sujeitos deixaram de produzi-las (SAAD; GOLDFELD, 2009, p. 257).

Na fala de Nicolas, é possível observar também a existência de uma ecolalia tardia, que se caracteriza pela repetição, na íntegra, de uma sequência linguística previamente falada pelo interlocutor, porém sem aparente relação com o contexto imediato. Como podemos observar abaixo, o autor da biografia respondeu ao interlocutor com uma mensagem retirada do filme *A era do gelo*, causando constrangimentos:

Meus pais e eu fomos almoçar com um casal de namorados que *tinham convidado todos nós para comer com eles!* Depois do almoço, o rapaz me convidou para passear com ele e pediu permissão para os meus pais [...]. Nessa época, eu tinha uns 07 anos, se eu não me engano. Quando nós estávamos passeando juntos, ele *começou a querer conversar comigo*, mas, nessa época, eu não sabia conversar (e nem queria, mesmo!). Até que ele me fez uma pergunta: ‘Nicolas, me fala da sua família’. Quando eu ouvi a palavra ‘família’, eu pensei: ‘Opa agora eu posso fazer uma fala que eu tirei do desenho e finalmente conversar como eu quero!’. Pois é, e depois disso eu respondi: A minha família me abandonou, eles preferiram viver sem mim. Nem imagina o que eles fizeram no verão passado! Sabe, eles acordaram cedo, amarraram as minhas mãos e meus pés, fecharam a boca da entrada da caverna e foram para outro lugar para que eu não pudesse farejá-los! E... Ah deixa pra lá! Me fala de você, tem família? (SALES; BRITO, 2017, p. 121.

Depois de eu *ter falado toda essa fala gravada no meu cérebro* (significa que ele memorizou a fala), ele me entregou para a minha mãe e ficou com raiva dos meus pais [...]. Depois de ele *ter entregue a gente para nossa casa*, a namorada dele ligou para os meus pais depois de meia hora, e ela perguntou, pelo telefone, se havia algum desenho (ou algo do gênero) que falava aquela frase que eu tinha dito anteriormente! [...] Ela tinha alertado que o namorado dela ia denunciar os meus pais para a polícia e ia pegar a guarda deles para ele! Depois de toda essa confusão, ele passou na nossa casa e pediu *várias desculpas* para meus pais e foi a partir daí que meus pais começaram a me estimular a falar para eu começar a conversar de verdade! (SALES; BRITO, 2017, p. 122.

O discurso de Nicolas evidencia que as repetições podem ser retiradas de filmes, de desenhos animados, dentre outros. Além disso, o autor da biografia destaca que ainda faz uso de ecolalia atualmente, utilizando em suas palestras as falas de *youtubers*, como podemos ver nos trechos abaixo:

Até hoje, eu uso ecolalias. Principalmente nas minhas palestras, eu uso as falas dos *youtubers* que eu gosto e adapto tudo na minha palestra. Aí, as pessoas gostam e nem sabem que eu estou usando um tipo de ecolalia. Só minha mãe percebe e, cada vez que eu apareço

com uma ecolalia nova no meio da palestra, ela sempre vem no final e fala: ‘Ah, mocinho. Hoje teve ecolalia nova, né?’ (SALES; BRITO, 2017, p. 122).

Torna-se evidente, a partir dos relatos apresentados, a existência de uma ecolalia tardia. De acordo com Saad e Goldfeld (2009, p. 256), a ecolalia pode ser definida como “uma repetição em eco da fala”. Em relação à linguagem ecolálica, as autoras observaram que:

Essas repetições podiam ocorrer pouco tempo ou imediatamente após a afirmativa modelo, ou ainda, após um tempo significativamente maior de sua produção, sendo denominadas como ecolalia ‘imediate’ e ‘tardia’, respectivamente. Desde então, estas têm sido consideradas as duas categorias gerais de ecolalias identificadas na linguagem de indivíduos autistas (SAAD; GOLDFELD, 2009, p. 256).

É importante ressaltar que a ecolalia não deve ser inibida; precisa ser aceita e compreendida para que, desse modo, possa ser inserida em um contexto como forma de comunicação. Sobre isso, Saad e Goldfeld (2009, p. 259) afirmam que “[...] a extinção indiscriminada de todas as formas de ecolalia não é aconselhada, por causa das funções comunicativas que a mesma pode vir a assumir para a criança autista”.

Lopes-Herrera (2012), por seu turno, acrescenta que essas dificuldades em relação à linguagem podem ser trabalhadas atribuindo significados diferentes à expressão ecolálica da criança, tentando ampliar o repertório verbal e diminuir os episódios ecolálicos. A autora afirma ainda que, nos casos de crianças autistas que tenham uma boa compreensão, pode-se explicar que, em determinados momentos, não é adequado usar certas expressões. Por exemplo: “Agora não é hora de repetir a fala do super-herói” ou “Agora não é a hora de repetir algo que eu digo” (LOPES-HERRERA, 2012, p. 172).

Uso de neologismos

As narrativas da mãe de Nicolas também revelam que o filho apresenta uma tendência para usar palavras de forma atípica, com significados especiais ou únicos, que, muitas vezes, não são compreendidos pelos interlocutores, como podemos constatar nos excertos abaixo. Nicolas costuma criar neologismos, como “pretedências” e “bigodar”:

E ainda tem uma série de neologismos e expressões que ele inventa, ou sacadas interessantes que ele tira da internet. No momento, a palavra

predileta dele é ‘pretendências’. Quando ele tem algum plano, ao invés de ele dizer que ‘pretende fazer algo’ ele diz que ‘está com pretendências’ (SALES; BRITO, 2017, p. 84).

Em 2015, ele estava com 16 anos e ele começou a ‘fazer o bigode’ [...]. Depois, ele veio para mim e disse: – Puxa, mãe. Foi uma sensação diferente [...]. E agora, quando, quando eu tenho que me ‘bigodar’ de novo? Bigodar? [...] Como assim filho? – Ué, mãe! Eu só fiz o bigode!!! Eu não posso me barbear se eu não tenho barba! Eu só posso me ‘bigodar’! (SALES; BRITO, 2017, p. 84).

Dessa forma, crianças e adultos, independentemente do grau de autismo, podem apresentar uma tendência para usar palavras de forma atípica, com significados especiais ou únicos, e acabam não sendo compreendidas pelos interlocutores ou pelos parceiros de comunicação. No entanto, a presença de idiosincrasias pode ser explicada pela dificuldade em adquirir o significado convencional das palavras devido às limitações comunicativas, ou seja, esses indivíduos recorrem a significados emotivos, idiosincráticos, adquiridos pelas próprias experiências de vida e sem valor comunicativo (RONDAL, 2007, *apud* SANTOS, 2009).

Considerações finais

A partir da autobiografia analisada, podemos considerar várias questões importantes em relação à linguagem no TEA. Nesse sentido, a leitura da obra *Tudo o que eu posso ser* permitiu-nos constatar que as pessoas com TEA apresentam um perfil pouco usual de capacidade de linguagem, que inclui comprometimentos da linguagem verbal e não verbal, caracterizando-se pelo aparecimento da linguagem de forma tardia ou, em alguns casos, pelo não aparecimento da linguagem verbal.

Por outro lado, a análise autobiográfica evidencia que, quando existe algum desenvolvimento da linguagem, a área mais comprometida é a da pragmática, que se refere ao uso da linguagem em contextos comunicativos. Podemos observar, pelas narrativas de Nicolas, que os déficits nesse aspecto da linguagem podem se manifestar nas dificuldades em manter um diálogo coerente, além de problemas para responder adequadamente ao que lhe é perguntado e a manutenção do foco da conversação em um único assunto de seu interesse.

No que diz respeito à compreensão da linguagem, as pessoas com TEA têm dificuldades para perceber a intenção do interlocutor, compreender atos de fala indiretos, o que faz com que haja a interpretação das palavras de forma literal. Sendo assim, foi

possível perceber que Nicolas, muitas vezes, interpreta as palavras e expressões de forma literal, não compreendendo o duplo sentido ou as ironias. Portanto, expressões como *falar pelos cotovelos*, *pisar em ovos*, *engolir sapo*, *pé quente*, *nem te conto*, dentre outras expressões idiossincráticas, acabam prejudicando a comunicação desses sujeitos.

Ademais, foi possível constatar, nos relatos autobiográficos, que as pessoas com TEA, muitas vezes, encontram dificuldades em relação à expressão da linguagem. Dessa maneira, a entonação e a qualidade vocal podem ser atípicas, havendo também o uso da linguagem de forma idiossincrática, com a presença de neologismos (palavras inexistentes ou inventadas com significados diferentes). No caso de Nicolas, evidencia-se a invenção de palavras como *bigodar* (fazer o bigode) e *pretendências* (quando se pretende fazer algo).

Nas narrativas de Nicolas, foi possível identificar o uso de ecolalia (imediate e tardia), que consiste na repetição do discurso de outras pessoas ou em repetições de falas que podem ser retiradas de filmes, de desenhos animados, das falas que ele escuta na TV e até do que ouve na internet, como a repetição da fala de *youtubers*.

Obviamente, as dificuldades das pessoas com TEA, em relação à linguagem verbal e não verbal, podem trazer sérios prejuízos para a construção das relações sociais e, sobretudo, para a inclusão desses sujeitos na sala de aula regular. Dessa forma, embora o professor não seja o profissional capacitado a lidar com as questões referentes à linguagem, no que se refere aos processos de reabilitação desses sujeitos, é preciso que os docentes tenham uma compreensão dos obstáculos encontrados por esses estudantes em relação à comunicação.

No caso dos autistas não verbais, ou seja, daqueles estudantes com TEA que não conseguem se comunicar oralmente, os processos de inclusão podem ser perversos, caso a escola não crie condições apropriadas de comunicação com esse aluno, uma vez que esses estudantes terão dificuldades em comunicar necessidades básicas, como o desejo de ir ao banheiro, a vontade de tomar água ou, até mesmo, podem se ver impedidos de comunicar ao professor algum incômodo que estejam sentindo.

Ademais, os desafios para aprendizagem são muitos, uma vez que o conhecimento é também mediado pela linguagem. Dessa maneira, é importante que o professor tenha conhecimento dos recursos de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA), que podem se constituir numa ferramenta importante para a inclusão desses alunos. No caso específico dos alunos com TEA, o uso do PECS pode favorecer muito o processo de comunicação e aprendizagem.

Por outro lado, ao lidar com alunos com TEA, é importante que o professor compreenda que a impossibilidade de se comunicar verbalmente ou ainda as peculiaridades da comunicação podem ser um fator que dificulta a aprendizagem. Portanto, é preciso que o professor utilize estratégias que favoreçam ou que permitam o desenvolvimento pleno dos alunos com TEA, minimizando as dificuldades em relação à comunicação verbal e não verbal desses estudantes.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **DSM5. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **Transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília, DF: MEC, 2010. v. 9. (Coleção a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem, autismo**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 3, p. 486-491, 2015.

CAMARGOS JÚNIOR, W. Transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento, não síndrome de Asperger. In: CAMARGOS JÚNIOR, W. *et al.* **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento**. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013. p. 25-40.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. p. 37-67.

CRUZ, T. **Autismo e inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FERREIRA, P. R. Aspectos da linguagem no autismo de alto funcionamento. In: CAMARGOS JÚNIOR, W. *et al.* **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento**. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013. p. 183-196.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n. I, p. S3-11 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002. Acesso em: 24 jun. 2017.

LELIS, S. S. R. O cotidiano do neuropediatra com a síndrome de Asperger. In: CAMARGOS JÚNIOR, W. *et al.* **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento**: da avaliação ao tratamento. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013. p. 153-160.

LOPES-HERRERA, S. M. Intervenção fonoaudiológica em grupo para crianças com alterações de linguagem. In: LOPES-HERRERA, S. M.; MAXIMINO, L. P. **Fonoaudiologia**: intervenções e alterações da linguagem oral infantil. Ribeirão Preto/SP: Book Toy, 2012. p. 179-194.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec: Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

NUNES, D. R. P. Comunicação alternativa e ampliada para pessoas com autismo. In: SCHMIDT, C. (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas/SP: Papyrus, 2013. p.145-164.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012.

SAAD, A. G. F; GOLDFELD, M. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. **Pró-fono Revista de Atualização Científica**, São Paulo, n. 21, p. 255-260, 2009.

SALES, N. B; BRITO, A. **Tudo o que eu posso ser**. São Paulo: Edição do Autor, 2017.

SANTOS, R. P. R. **A Linguagem em crianças com perturbações do espectro do autismo**: análise morfossintática. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Fala e da Audição) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

SIEGEL, B. **O mundo da criança com autismo**: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Porto: Porto Editora, 2008.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. D. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

WALTER, C. C. F; NUNES, D. R. P. Estimulação da linguagem em crianças com autismo. In: LAMÔNICA, D. A. C. **Estimulação da linguagem**: aspectos teóricos e práticos. São José dos Campos: Pulso, 2008.

WILLIAMS, C.; WRIGH, B. **Convivendo com autismo e síndrome de Asperger**: estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.