



GUILHERME DE CAMPOS SANTOS.

**O processo de aquisição da linguagem na educação especial
inclusiva: Um estudo de caso sobre o autismo.**

LAVRAS-MG.

2022

GUILHERME DE CAMPOS SANTOS

**O processo de aquisição da linguagem na educação especial
inclusiva: Um estudo de caso.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Colegiado do Curso de Letras, para obtenção do título de
Licenciada em letrasPortuguês / Inglês e suas literaturas.

Dr. RAQUEL MÁRCIA FONTES MARTINS.
Orientadora.

LAVRAS-MG.

2022

GUILHERME DE CAMPOS SANTOS.

O processo de aquisição da linguagem na educação especial inclusiva: Um estudo de caso.

The process of language acquisition in inclusive special education: A case study on
autism.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Colegiado do Curso de Letras, para obtenção do título de
Licenciada em letrasPortuguês / Inglês e suas literaturas.

Dr. MÁRCIA FONSECA DE AMORIM, Pontifícia Universidade Católica, PUC MG.

RAQUEL MÁRCIA FONTES MARTINS. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG.

Me. VINÍCIUS LUÍS MARCELINO RABELLO. Universidade Federal de Lavras. UFLA.

LAVRAS-MG.

2022

RESUMO.

O presente texto tem por mote apresentar concepções acerca dos processos de aquisição da linguagem na educação especial inclusiva a partir da perspectiva da linguística em confluência colaborativa com a psicologia e a sociologia, tendo por referência as teorias construtivista e generativa. As observações feitas neste trabalho foram obtidas no Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal de Lavras, UFLA, por meio de uma entrevista realizada com uma criança de cinco anos com desenvolvimento atípico. Nesse sentido, são elementares para a argumentação Noam Chomsky, Mário Eduardo Martelotta, Jean Piaget e Lev Vigotski. A primeira parte desta pesquisa dedica-se aos processos de aquisição da linguagem, em seguida o trabalho apresenta os aspectos do transtorno do espectro do autismo e termina com a apresentação e reflexão sobre o estudo de caso.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem. Autismo. Sociocognitivismo.

ABSTRACT.

The purpose of this text is to present conceptions about the processes of language acquisition in inclusive special education from the perspective of linguistics in collaborative confluence with psychology and sociology, with reference to constructivist and generative theories. The observations made in this work were obtained from the Childhood Education Center of the Federal University of Lavras, UFLA, through an interview with a five-year-old child with atypical development. In this sense, Noam Chomsky, Mário Eduardo Martelotta, Jean Piaget and Lev Vigotski are elementary for the argument.

The first part of this research is dedicated to the processes of language acquisition, then the work presents aspects of autism spectrum disorder and ends with the presentation and reflection on the case study.

Keywords: Language Acquisition. Autism. Sociocognitivism.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1_ Espectro autismo, sistema único de saúde-SUS.....	15
TABELA 2_ Coleta de dados no NEDI-UFLA.....	20
TABELA 2_ Coleta de dados no NEDI-UFLA.....	21
TABELA 2_ Coleta de dados no NEDI-UFLA.....	22
TABELA 2_ Coleta de dados no NEDI-UFLA.....	23
TABELA 2_ Coleta de dados no NEDI-UFLA.....	24
TABELA 2_ Coleta de dados no NEDI-UFLA.....	25

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO.....	8
2-PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	10
3-COMPREENENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO.....	15
4-METODOLOGIA.....	20
5-ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.	21
6-CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
7-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29

1-INTRODUÇÃO

Um dos recursos mais importantes para se compreender a constituição do sujeito em sua subjetividade, a dinâmica do social e a presença desse sujeito na realidade vivida em interação com o meio e com outros sujeitos é por meio da reflexão sobre as diferentes formas em que as linguagens se manifestam e as diferentes formas de mediação das atividades mentais e emocionais, proporcionando a esse sujeito a sua presença no mundo de forma a vivenciar a realidade.

"Por um lado, essas propostas opõem o funcionalismo às abordagens que não se interessam pela atuação de fenômenos externos à estrutura das línguas (como o estruturalismo e o gerativismo); por outro lado, elas contrastam diferentes visões funcionalistas, opondo modelos mais antigos, que focalizam as funções associadas à mesma língua. Esse exemplo demonstra a essência da análise funcionalista, que amplia seu campo de visão, recorrendo ao contexto de uso o qual, por hipótese, motiva as diferentes estruturas sintáticas."

[Martelotta, Mário Eduardo , 2008]

Esses são entendimentos presentes nas diferentes teorias que trabalham com a linguagem, independentemente do campo ou área de conhecimento. Por exemplo, teorias do ramo estruturalista, a grosso modo, consideram que o desenvolvimento da linguagem acontece por meio do estímulo-reação, o que significa considerar que a interação sujeito-mundo também acontece por esse mesmo processo. Em Jean Piaget (1971) e, posteriormente, aperfeiçoado por Lev Vigotski (1991), a aquisição e respectivo desenvolvimento da linguagem, diferentemente do estruturalismo, acontece por meio da interação entre sujeito e contexto social, constituindo a subjetividade ou, nas palavras de Vigotski, desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, que seria a internalização de funções sociais na forma de funções mentais. Ainda, Chomsky (1980) vai sugerir uma outra perspectiva ao afirmar que o Ser Humano está submetido a uma condição inata para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, como se houvesse uma pré-disposição para aquisição de diferentes linguagens."Desde seu surgimento no final da década de 1950, o gerativismo de Chomsky fundou uma tendência, nos estudos lingüísticos, de considerar a linguagem um sistema de conhecimento autônomo, depositado no cérebro dos indivíduos é constituído de uma série de princípios inatos referentes à estrutura gramatical das

línguas."

[Martelotta, Mário Eduardo,2008]

É nessa direção que se propõe as presentes reflexões, de modo a apresentar coerentemente os possíveis processos de aquisição da linguagem pelos indivíduos tanto em suas particularidades e individualidades quanto nas considerações do reconhecimento destes indivíduos enquanto sujeitos sociais. Todavia, para tanto, dá-se ênfase nos processos de aquisição da linguagem no campo de conhecimento da linguística e somente subsidiariamente se buscará respaldo no campo da psicologia ou das ciências sociais. Sendo assim, a principal fundamentação encontrará segurança em teorias como de Lev Vigotski, Noam Chomsky e Jean Piaget. Possibilitando a reflexão acerca de quais formas acontecem a aquisição da linguagem enquanto elemento de constituição da subjetividade e respectivo reconhecimento identitário situado na realidade vivida.

2-PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Como sugerido na introdução, existe uma controvérsia nos estudos sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Por uma parte, há aqueles que defendem esse processo enquanto interação social e, por outra, há aqueles que reconhecem certo inatismo para tal desenvolvimento. Na origem, está a teoria Behaviorista que advogam essencialmente por aquilo possível de ser observado, ou seja, o empirismo acerca do concreto. É essa perspectiva empirista que remete ao entendimento de que não apenas a linguagem, mas toda e qualquer forma de aprendizagem, se realiza apenas por meio de respostas a estimulações.

É sabido que a metodologia estímulo-resposta é um caminho possível para aprendizagens, entretanto, o problema da teoria behaviorista é considerar apenas esse caminho como possível e efetivo. Além desse aspecto, a dinâmica interna dessa proposta de estímulo e resposta opera em uma chave acrítica, o que, como será evidenciado nas teorias posteriores, limita ou impede o desenvolvimento reflexivo.

Essa foi justamente a crítica construída por Chomsky (1957), em que explana que as evidências mais notáveis não explicam as aprendizagens e a aquisição da linguagem por meio de movimentos simplificados de estímulo e resposta. Isso porque Chomsky notou que crianças quando em interação com os diferentes meios usam palavras que não foram instigadas a usar, ou mesmo, “criam” palavras.

"Os modelos cognitivos idealizados são estruturas através das quais nosso conhecimento se organiza. Têm importância fundamental para a cognição humana no sentido de que aliviam a memória, organizando a imensa quantidade de informações adquiridas no nosso dia-a-dia."

[Martelotta, Mário Eduardo ,2008.]

Esse fato seria uma prova de que a linguagem seria inata ao ser humano, independentemente de qualquer estímulo exterior necessário, ainda que este autor não negue que as dinâmicas dos contextos possibilitem ou fomentem diferentes tipos e modos de desenvolvimento linguístico. É uma argumentação que concorre na mesma direção das teorias socio-interacionista e histórico-cultural, as quais o meio social e as condições materiais e simbólicas de existência exercem influência determinante nos processos de aprendizagens

como a aquisição da linguagem e na constituição e desenvolvimento da subjetividade.

"O ambiente e o organismo, em contínua interação, estabelecem mudanças progressivas de contexto e de comportamento, que podem ser analisadas funcionalmente ao longo do desenvolvimento ou por determinados episódios comportamentais em um dado momento. [...] com o desenvolvimento, as interações da criança com o ambiente tornam-se mais complexas e amplas, podendo mostrar momentos diferenciados, conhecidos como estágios, descrito por suas propriedades causais e/ou funcionais e manifestações fisiológicas, comportamentais e sociais."

[DESSEN & COSTA JUNIOR, 2005, P. 56].

Ainda na mesma linha, o reconhecimento de que existe uma espécie de predisposição para a aquisição da linguagem é também o principal elemento que diferencia o ser humano dos demais animais. Ainda que Chomsky não tenha se dedicado com mais afinco a aspectos psicológicos e sociais, suas teorias se esbarram nas teorias construtivistas de Piaget e de Vigotski no que concerne às considerações acerca das inter-relações. Piaget afirma que a aquisição da linguagem pertence à seara do desenvolvimento cognitivo, o qual acontece por etapas ou estágios.

As primeiras considerações que se precisa ter bem evidentes ao se falar em desenvolvimento humano em Jean Piaget são que, para este autor, as capacidades mentais e cognitivas não está dada, pronta ao nascer – Piaget chama propriamente de inteligência aquele estágio posterior ao período sensório motor –, ou que se desenvolve por completo em um dado momento específico da vida, mas desenvolvendo-se sucessiva e progressivamente ao longo da trajetória de vida do sujeito.

“[...] A inteligência não aparece, de modo algum, em um dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que precederam [...]”

[PIAGET, 1986, p. 23].

E, mais que isso, não se trata também de um movimento espontâneo, natural, pois só se efetiva em contextos de interações com a realidade vivida. Tudo que circunda a vida do sujeito, ou melhor, tudo que constitui o contexto de experiências vivenciadas pelo sujeito tem potência intrínseca de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, de desenvolvimento global do sujeito.

“[...] Apresenta, pelo contrário, uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual, e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza”

[PIAGET, 1971, p. 23].

Finalmente, para melhor inteligibilidade de sua teoria, reconhece-se esse potencial em diferentes contextos, circunstâncias, coisas, objetos, mas tal potencial apresenta seu nível mais elevado nas interações e relações humanas. Daí a caracterização de Piaget enquanto teórico interacionista do desenvolvimento. Nestes termos, o desenvolvimento acontece com um sentido específico que é a busca por adaptação aos diferentes meios que se apresentam a partir da interação de reflexos e hábitos inatos com os objetos, pessoas e contextos. São necessidades naturalizadas ao longo da evolução humana, necessidades biológicas que exortam o indivíduo a perceber esquemas adaptativos as circunstâncias, “modificando” o meio de forma que garanta a sua existência e, em movimento recíproco e equivalente, também se transforma à medida que interage com o meio. O elemento essencial que se busca evidenciar aqui é que o desenvolvimento não acontece pelo simples fato de estar imerso em ambientes ou contexto, sendo necessária incondicionalmente a ação do sujeito sobre a realidade que se apresenta.

"Levando em conta, então, essa interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação desses esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação."

[PIAGET, 2011, p. 89].

Percebe-se então que, dessa dinâmica entre elementos inatos e elementos externos, gera-se uma espécie de tensão ou crise internamente ao sujeito, o que Piaget denominou de desequilíbrio. Pode-se definir como sendo uma situação desconfortável, impelindo o sujeito a buscar a superação de tal situação, o que remeteria novamente ao estado de equilíbrio, naturalmente mais confortável ao sujeito. Ou seja, esse é o movimento mais elementar do desenvolvimento humano.

O que está sendo dito é que a acomodação, em sua condição centrífuga dos esquemas, progressivamente se diferencia, enquanto a assimilação cumpre o papel de coordenar e unificar as atividades do sujeito, dinâmica está permeada, imersa e mediada pelas atividades cognitivas, intelectuais e de inteligência. Ao fim, o que se pode inferir é que a inteligência é uma adaptação. Uma interpretação possível é o reconhecimento da assimilação e acomodação enquanto elementos complementares, construindo um processo dialético pelo qual se desenvolve as funções mentais, podendo ser denominada de "abstração reflexiva".

Vygotsky não exatamente refuta Piaget, mas apresenta uma nova perspectiva de concepção do desenvolvimento humano, que não estabelece etapas e fases, mas sim que este desenvolvimento acontece por um mecanismo chamado por ele de Zona de Desenvolvimento Proximal, que em uma breve definição afirma que a criança ou sujeito aprende e se desenvolve com a ajuda de um outro, com maior experiência, ou seja, essa criança já é capaz de desenvolver certas atividades com independência, enquanto outras tarefas e atividades está em vias de ser capaz de se realizar, mas ainda com a ajuda do outro. Logo, Vygotsky não define as aprendizagens enquanto fases, mas sim processos que acontecem durante toda a vida, demandando contextos socioculturais privilegiados e que oportunizam tais aprendizagens.

"O desenvolvimento humano é estimulado ou inibido pelo grau de interações com pessoas, que ocupam uma variedade de papéis, e pela participação e engajamento em diferentes ambientes. Quando a criança está vivenciando uma experiência familiar, ela entra em contato com diferentes papéis, como o de mãe, pai, irmão, tios, ou avós, e quando participa, por exemplo, do espaço da creche e da casa, tem a oportunidade de estabelecer repertórios distintos para cada um deles." [POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005, p. 74].

3-COMPREENENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

A descrição do quadro do espectro autista classifica a pessoa conforme o comportamento apresentado, sendo que, o primeiro deles mostra déficit de comunicação social e interação social, o segundo o déficit de interesse no desenvolvimento das atividades e o terceiro, a necessidade de apoio muito substancial. Nestas classificações são analisadas as presenças ou não do comportamento intelectual, a presença ou não do comportamento de linguagem, a associação de uma condição médica, genética ou ambiental, a presença do transtorno mental comportamental ou de neurodesenvolvimento.

"Transtorno do Espectro (F84.0) Transtorno do Espectro Autista, especificar se: Associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental; Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental Especificar a gravidade atual para Critério A e Critério B: Exigindo apoio muito substancial, Exigindo apoio substancial, Exigindo apoio Especificar se: Com ou sem comprometimento intelectual concomitante, com ou sem comprometimento da linguagem concomitante, [...]."

[AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION DSM5 MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE
TRANSTORNOS MENTAIS]

Os estudos fonéticos são destinados ao campo dos sons da fala, assim como as habilidades motoras necessárias para produzir fonemas correspondentes das palavras. As estruturas que envolvem a formação do fonema são: a língua, os lábios, a mandíbula, o véu-palatino, ou seja, as estruturas orais. O funcionamento desse mecanismo exige do falante uma grande habilidade sensório-motora para expressão da fala. Um quadro comum entre as pessoas diagnosticadas com o espectro do autismo é apresentar dificuldades coordenativas maiores do que o comum, provocando a expressão de uma fala não convencional quando comparada com a maioria dos falantes não diagnosticados com o TEA. A dificuldade de produção e dicção nítida das palavras provoca alguns distúrbios do campo fonológico, sobretudo, na interpretação das palavras com sons semelhantes.

"Comunicação social Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e respostas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens

incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas."

[AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION DSM5 MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS]

O transtorno do espectro do autismo é considerado um transtorno dentro do campo do desenvolvimento, característico do espectro a precocidade dos primeiros sintomas. O quadro pode ser notado nas primeiras fases do desenvolvimento da criança por meio do desenvolvimento das funções atípicas específicas que acompanham o indivíduo durante todas as fases do desenvolvimento.

Tabela 1 - Espectro autista.

De 6 a 8 meses	De 12 a 14 meses	Por volta de 18 meses
Não apresenta iniciativa em começar, provocar e sustentar interações com os adultos próximos (por exemplo: ausência relação olho a olho).	protodeclarativo, na intenção de mostrar a alguém.	Não se vira na direção da pessoa durante a interação.
Não se interessa pelo prazer que pode provocar no outro.	Não há ainda as primeiras palavras, ou os primeiros esboços são de palavras estranhas.	Não imita pequenos gestos
Silenciamento de suas manifestações vocais, ausência do balbucio principalmente em resposta ao outro	Não se interessa por jogos de faz de conta.	Já podem ser observados fala humana a partir dos quatro primeiros meses de vida.
Não responde claramente quando é chamado pelo nome	Desinteresse por outras crianças -prefere ficar sozinho, e se fica sozinho não incomoda ninguém.	Não se interessa em chamar atenção das pessoas conhecidas e nem em lhes provocar gracinhas.

Fonte: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde (2015)

Segundo a análise do ministério da saúde, o TEA pode ser classificado em transtornos específicos ou transtornos globais. Nos transtornos específicos, os indivíduos apresentam transtornos de aprendizagem, enquanto no transtorno global, são afetadas funções de forma ampla que interferem nas habilidades, cognições e evoluções psíquicas da pessoa com transtorno do espectro do autismo. É comum entre as crianças que possuem o transtorno do espectro do autismo apresentarem determinadas dificuldades no curso do desenvolvimento de linguagem. As dificuldades encontradas pela criança com TEA englobam os desafios de entender e compreender o conteúdo e as atividades, por este motivo, quase sempre, as primeiras pessoas que observam este tipo de dificuldade nas crianças com TEA são os professores ou a família. A regressão comunicativa também é um sinal do transtorno do espectro do autismo e em alguns casos, a criança apresenta condições comunicativas no primeiro e segundo ano de vida, porém demonstra regressão comunicativa abstendo-se do ato da fala e evitando o contato visual. Este comportamento reduz a capacidade de interação social e afeta as condições sócio-comunicativas do indivíduo. A solução para este déficit está no trabalho educacional e terapêutico que busca ensinar a criança a interpretar os estados emocionais, administrar as expressões faciais, identificar a contextualização, para então, habilitar as pessoas com TEA para vida harmônica em sociedade.

Entre os desafios enfrentados pelos educadores e pelas famílias que acompanham o desenvolvimento da pessoa com o transtorno do espectro autista, o desenvolvimento e aquisição da linguagem é um dos maiores desafios. É sabido que muitos indivíduos diagnosticados com TEA apresentam durante muito tempo apenas balbucios ou a fala de forma primitiva, mas em casos que há o desenvolvimento do domínio da fala o desafio aparece na apresentação da linguagem verbal e não verbal que compõe a sociedade e possibilitam as interações comunicativas.

O uso de tecnologia assistiva é um conjunto de recursos terapêuticos e tecnológicos que auxilia na autonomia da pessoa com deficiência. O uso de figuras, desenhos e psicografias podem ser acrescidos de fotografias de objetos da pessoa com TEA, além do uso de computadores e tablets que facilitam no desenvolvimento da interação comunicativa.

Segundo Valdezz e Rugieri, cinco anos é a idade crucial para identificação da evolução da fala no indivíduo, sendo que na maioria dos casos quando a fala não é desenvolvida até esta idade, raramente o indivíduo possuirá a aquisição da linguagem nos anos seguintes. Em casos específicos em que o indivíduo desenvolve a fala após os cinco anos de idade, a interação comunicativa não é feita de maneira fluida. As falas podem apresentar interferências na qualidade prosódica com o ritmo monótono de emissões. As dificuldades coordenativas interferem na expressão facial que provoca ausência dos apoios gestuais necessários na expressividade da linguagem. Dentro das classificações das dificuldades encontradas pela pessoa com TEA, pode ser evidenciada a dificuldade semântica.

“Faz-se necessário um registro detalhado de todo histórico de desenvolvimento comunicativo da criança, tanto verbal quanto não verbal”

[JUNIOR, 2017, p150.].

A deficiência intelectual afeta, também, a capacidade comunicativa do falante. Para as pessoas com TEA, esta dificuldade influencia também no convívio social, do lazer e mais tarde na inserção no Mercado de Trabalho. Segundo o Ministério da Saúde, entre 25% e 30% das pessoas com o transtorno do espectro autista apresentam quadros de epilepsia e os primeiros picos acontecem de zero a três anos de idade, sendo apresentados ainda durante os primeiros sintomas de TEA. As causas destes sintomas são observadas através do exame de eletroencefalograma.

Ademais, existem casos em que as pessoas com TEA apresentam, durante as primeiras fases da aquisição da linguagem, a apraxia da fala. A apraxia é classificada, segundo o Ministério da Saúde, como um distúrbio neurológico e motor da fala na infância e é resultado das dificuldades coordenativas que exercem função na fala.

Outro diagnóstico comum entre as crianças com o transtorno do espectro autista é o distúrbio específico de linguagem (DEL) e as crianças que possuem tal diagnóstico podem apresentar quadros caracterizados pelo atraso da fala e dificuldades de interação comunicativa, afetando a interação social e comportamental por meio de restrições do local, quase sempre sendo restrito a casa ou dos indivíduos que auxiliam a integridade comunicativa da criança. O uso da comunicação suplementar alternativa (CSA) é desenvolvida através de métodos ou

sistemas implementados com a intenção de complementar a fala comprometida, possibilitando a comunicação da forma mais natural possível. Estes métodos podem ser usados com pessoas diagnosticadas com TEA, paralisia cerebral e outras afasias da fala.

“O diagnóstico diferencial entre crianças que apresentam atrasos de desenvolvimento globais e crianças em que os problemas se circunscrevem à área da linguagem é, também, fundamental, nomeadamente para o desenho de intervenções precoces e ajustadas”

[Altares et al. 2010; Mariscal et al. 2007; Neaum 2012; Westerlund et al. 2006]

Em casos específicos das pessoas diagnosticadas com o transtorno do espectro autista, a fala apresenta variações complexas no padrão comunicativo e muitas precisam da CSA para desenvolver o potencial comunicativo de maneira funcional. Neste contexto, é trabalhado as relações sócio-comunicativas do indivíduo, observando o déficite comunicativo no contato visual, afasias da fala e outras condições que podem interferir na aquisição da linguagem.



Figura 1 -

Picture Communication Symbols (PCS).

Fonte: PECS. Communication Book Small 2000.

Símbolo de comunicação pictórica, PCS, do inglês, *Picture Communication Symbols*, foi desenvolvido em 1980 pela fonoaudióloga Roxanne Mayer Johnson. O material conta com setecentos símbolos pictóricos diferentes, com desenhos simples e de conhecimento popular e com o material, são desenvolvidas atividades educacionais.

Algumas razões levam os indivíduos com TEA a comunicação não convencional ou incompatível devido às dificuldades decorrentes das interações genéticas, doenças neuromotoras ou traumatismos que provocam lesões no sistema nervoso central. O estímulo do ato comunicativo através de artefatos interacionais proporcionam a adaptação destes falantes.

4-METODOLOGIA.

Metodologicamente, a perspectiva assumida é a qualitativa-descritiva, a qual propõe a análise de fenômenos específicos observáveis da realidade em uma perspectiva universalista. Sendo assim, considera-se como abordagem analítica o sociointeracionismo, o construtivismo e a psicologia histórico-cultural. O desenvolvimento da pesquisa acontece por meio da pesquisa bibliográfica em que se consultou artigos científicos, dissertações e teses, assim como, essencialmente, obras completas dos respectivos autores mencionados.

“No que diz respeito à metodologia de recolha dos dados, esta pode ser de natureza espontânea ou experimental. No primeiro caso, as produções são recolhidas normalmente em casa da criança, em situações do quotidiano. Já em contexto experimental, o foco da recolha é mais específico e as crianças são expostas a estímulos para a produção verbal, mediante a aplicação de um desenho experimental.”

[Freitas e Santos 2017].

O estudo de caso desenvolvido neste trabalho, levantou uma análise de dados obtidos por meio de uma entrevista feita no Núcleo de Educação da Infância, NEDI da Universidade Federal de Lavras, UFLA. Participaram desta entrevista, a criança, com cinco anos, e a mãe da criança. A recolha espontânea foi importante, pois permitiu colher a fala próxima do ambiente natural de desenvolvimento da criança. Neste tipo de pesquisa é comum a interferência de ruídos ou outros sons que prejudicam a qualidade do áudio captado, por este motivo o gravador utilizado tem como alcance até 24-bit/96 kHz, garantindo a qualidade do áudio.

5-ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por seu lado, os estudos transversais proporcionam essa generalização, pois fornecem dados sobre grupos mais generalizados de sujeitos, no entanto, neste tipo de amostragem torna-se impossível aceder ao conhecimento das etapas do desenvolvimento individual.

Tabela 2 - Áudio e transcrição fonética.

	Produção	Produção	Transcrição Fonética
00:10	Pesquisador: Você é o		vo.'se 'ε u 'o.məj ə.'rɛ.ɲə-
	homem-aranha?		
00:14	Criança: Não!	'new!	
00:15	Pesquisador: Você gosta de mais		vu.'se 'goʃ.te di 'majz i.'rɔjʃ?
	heróis?		
00:20	Criança: O meu vizinho gosta do		u 'mew vi.'zi.ɲu 'goʃ.te do 'uʔk.
	Hulk.		
00:21	Pesquisador: Ele é o Hulk?	'e.ti 'ε u 'uʔk?	
00:22	Criança: É mais forte que o		ε 'majʃ 'for.ti ki u 'uʔk. 'majʃ 'for.ti
	Hulk. Mais forte que ele.		ki 'e.ti.
00:50	Mãe da criança: Aqui, um		e.'ki, 'ũ de.'ze.ɲu 'ti.vri, 'po.di
	desenho livre, pode fazer o que		fɛ.'zer u ki vu.'se ki.'zer.
	você quiser.		
00:52	Mãe da criança: Você quer		vu.'se 'ker de.ze.'ɲar di ka.'ne.te
	desenhar de caneta ou de lápis?		'o di 'ʔa.piʃ?

00:53	Mãe da criança: Com qual você prefere? kõ 'kwaʎ vu.'se pri.'fe.ri?
-------	--

21

01:00	Criança: Eu prefiro com caneta? 'ew pri.'fi.ru kõ ka.'ne.tɛ?
01:01	Mãe da criança: Então tó essa aqui de muitas cores. ẽ.'tɛw 'to 'e.sɛ a.'ki di 'mũj.tɛʃ 'ko.riʃ.
01:10	Criança: Que cor que é? ki 'kor ki 'ɛ?
01:11	Mãe da criança: Desenho livre, tá! Pode desenhar o que você quiser. de.'ze.nu 'fi.vri, 'ta! 'po.di de.ze.'nar u ki vu.'se ki.'zer.
01:12	Criança: (murmúrios)
01:13	Criança: (risada)
01:40	Mãe da criança: O que você quiser? u ki vu.'se ki.'zer?
02:50	Pesquisador: O que você quiser pode ser a natureza, o sol. não quero dar ideia né, mas imagina só você e o homem-aranha, pode ser você. u ki vu.'se ki.'zer 'po.di 'ser ɛ nɛ.tu.'re.zɛ, u 'soʎ. 'nɛw 'ke.ru 'dar i.'dɛj.ɛ 'nɛ, mez i.mɛ.'ʒi.nɛ 'so vu.'se i u 'o.mɛj-ɛ.'rɛ.nɛ, 'po.di 'ser vu.'se.

03:00	<p>Pesquisador: Você quer que eu faça um desenho primeiro?</p> <p>vu.'se 'ker ki 'ew 'fa.se 'ũ di.'ze.nu pri.'mej.ru?</p>
03:54	<p>Criança: Eu não sei qual é a caneta que eu uso, vou usar Preto pra...</p> <p>'ew 'new 'sej 'kwaʔ 'ε e ke.'ne.te ki 'ew 'u.zu, 'vo u.'zar 'pre.tu pre...</p>
03:55	<p>Criança: Mãe não deu certo eu não queria fazer isso.</p> <p>mɛj 'nɛw 'dew 'ser.tu 'ew 'new ki.'ri.e fe.'zer 'i.su.</p>

22

04:06	<p>Criança: Vou ter que pegar outra folha.</p> <p>vo 'ter ki pe.'gar 'o.tre 'fo.ʎe.</p>
04:07	<p>Mãe da criança: Pode ser. É o que você quiser, tá!</p> <p>po.di 'ser. 'ε u ki vu.'se ki.'zer, 'ta!</p>
04:08	<p>Mãe da criança: Já terminou? Que você fez?</p> <p>'ʒa tir.mi.'no? ki vu.'se 'fej?</p>
05:40	<p>Criança: Eu fiz a minha família!</p> <p>ew 'fiz e 'mi.ɲe fe.'mi.ʎi.e!</p>
05:51	<p>Mãe da criança: E quem são esses?</p> <p>i kej 'sɛ w 'e.sif?</p>
06:31	<p>Criança: Essa é você</p> <p>'e.se 'ε vu.'se</p>

06:33	Mãe da criança: Essa sou eu? 'e.sə 'so 'ew? 'ker f.kri.'ver 'ou e me.'mɛj f.'kre.vi?~
06:34	Quer escrever ou a mamãe escreve? Criança: Pode escrever po.di f.kri.'ver
06:35	Mãe da criança: Mamãe me.'mɛj
06:37	Entrevistador: (nome da criança), já sabe escrever? ʒa 'sa.bi f.kri.'ver?
06:38	Mãe da criança: Já! 'ʒa!
06:39	Entrevistador: Olha só! 'o.ʎe 'so!
06:40	Mãe da criança: Esse quem é? 'e.si keʒ 'ɛ?~

23

06:50	Mãe da criança: Você quer escrever para ele ver? vu.'se 'ker f.kri.'ver pɛ.re 'e.ti 'ver?
06:55	Mãe da criança: Isso escreve, você sabe. 'i.su f.'kre.vi, vu.'se 'sa.bi.
06:57	Criança: mamãe,eu e papai me.'mɛj,'ew , i 'e.si e pɛ.'paj
06:59	Mãe da criança: Você vai escrever papai ou o nome do papai vu.'se 'vaj f.kri.'ver pɛ.'paj 'o u 'no.mi du pɛ.'paj
07:18	Mãe da criança:fala para o Guilherme como o seu papai chama. 'fa.tɛ pa.re u gi.'ʎer.mi 'ko.mu u 'sew pɛ.'paj 'ʒe.me.

07:20	Entrevistador: Eu consigo	ew kõ.'si.gu a.di.vi.'nar. zu.'ew
07:21	adivinhar. João Mãe da criança: Esse estou	'e.sĩ.j.'to ku.ri.'o.zẽ pe.re se.'ber keĩ di.zẽ.'no de 'no.se fe.'mi.ɦ.e~
07:35	curiosa para saber quem vc desenhou da nossa família.	
07:36	Criança: Eu tenho que pensar. Criança: Ah, já sei! a, 'za 'saj!	'ew 'te.nu ki pẽ.'sar.
07:37	Criança: O tio Pedro e a tia Karina.	u 'tʃiu 'pe.dru i e 'tʃi.e ka.'ri.ne.
07:50	Vovó Maria e vovô Dai.	vo.'võ me.'ri.e i vo.'vo 'daj.
08:10	Você sabe qual é o verdadeiro nome do homem - aranha? O verdadeiro nome do homem aranha é Peter Parker.	vu.'se 'sa.bi 'kwaʔ 'ɛ u vir.de.'deĩ.ru 'no.mi du 'o.meĩ _ a.'ra.ɲe? u vir.de.'deĩ.ru 'no.mi du 'o.meĩ a.'ra.ɲe 'ɛ pi.'ter pa.r.'ke.r~
8:12	Mãe, você tem mais folhas?	meĩ, vu.'se te. j 'majĩ 'fo.ʎeĩ.

8:20	Criança: Quer carimbar? k'ɛr karimbar
------	---------------------------------------

8:21	<p>Pesquisador: Eu quero! podemos fazer um jogo, olha só! temos que ligar as figuras .</p>	<p>'ew 'ke.ro! pu.'de.muʃ fe.'zer 'ũ 'ʒo.gu, 'o.ʎe 'so 'te.muʃ ki ti.'gar eʃ fi.'gu.ɾeʃ .</p>
8:24	<p>Criança: Eu sei até inglês, arco-íris.</p>	<p>ew sej atɛ ɪŋgleʃ</p>
8:25	<p>Pesquisador: Give me</p>	<p>'zi.vi mj</p>
8:26	<p>Criança: Todas as cores.</p>	<p>to.daz aʃ 'ko.ɾeʃ.</p>
8:27	<p>Pesquisador: Fala pra mim.</p>	<p>peʃ.ki.za.'dor: 'fa.tɛ pɾe 'mĩ.</p>
8:28	<p>Criança: Rainbow</p>	<p>ɾe.ĩ.bo.'u</p>
8:29	<p>Criança: Olha o tanto de carrinho, eu sei de futebol.</p>	<p>o.ʎe u 'tɛ.tu di ka.'ɾi.ɲu, 'ew 'sej di fu.ti.'boʎ.</p>
8:30	<p>Pesquisador: Quando você crescer você vai querer dirigir?</p>	<p>'kwe.du vu.'se kriʃ.'ser vu.'se 'vaj ki.'rer di.ri.'ʒiɾ?</p>
8:31	<p>Criança: Sim</p>	<p>'sĩ</p>
8:32	<p>Pesquisador: E qual desses carros você vai dirigir?</p>	<p>i 'kwaʎ 'de.sij 'ka.ɾuʒ vu.'se 'vaj di.ri.'ʒiɾ?</p>
8:33	<p>Criança: A BMW.</p>	<p>e 'bmw.</p>
8:34	<p>Criança: Eu já sei o que eu vou construir, vou fazer uma escadinha.</p>	<p>'ew 'ʒa 'sej u ki 'ew 'vo kōʃ.tru.'ir, 'vo fe.'zer 'u.me ʃ.ke.'di.ɲe.</p>

8:35	Criança: Essa minha ideia de fazer uma escadinha foi legal, né?	'e.sə 'mi.nɐ i.'dɛj.ɐ di fɛ.'zɛr 'u.mɛ f.kɛ.'di.nɐ 'foj ʔi.'gɒʔ, 'nɛ?
8:36	Pesquisador: Sim, você é muito criativo.	sĩ, vu.'se 'ɛ 'mũj.tu kri.e.'ti.vu.
8:37	Pesquisador: Você é bom de contar? você sabe quantos blocos tem aqui?	vu.'se 'ɛ bõ di kõ.'tar? vu.'se 'sa.bi 'kwɛ.tuʒ 'bɫo.kuf tɛ_j e.'kiʔ-
8:38	Criança: Um, dois, três, quatro, cinco, seis.	'ũ, 'dojʃ, 'trɛʃ, 'kwa.tru, 'sĩ.ku, 'sɛjʃ.
8:39	Criança: Eu vou fazer uma escada até aqui em cima.	'ew 'vo fɛ.'zɛr 'umɛ f.'ka.dɛ e.'tɛ e.'ki ɛj 'si.mɛ~
8:40	Criança: Nossa! ainda bem que não caiu.	no.sɛ e.'ĩ.dɛ bɛj ki 'nɛ_w kɛ.'iɯ_
8:41	Um, dois, três.	'ũ, 'dojʃ, 'trɛʃ.
8:42	Pesquisador: E agora? O que você está construindo?	i e.'go.rɛ? u ki vu.'se f.'ta kõf.tru.'ĩ.du?
8:43	Criança: Outra escadinha?	'o.trɛ f.kɛ.'di.nɐ?
8:44	Pesquisador: Para onde leva ?	pɛ.rɛ 'õ.di 'ʔɛ.vɛ ?
8:44	Criança: Para o andar de cima?	pɛ.rɛ u e.'dar di 'si.mɛʔ-
8:45	Pesquisador: Quem vai andar	kɛj 'vaj ɛ_.'dar 'nɛ.sɛ f.kɛ.'di.nɐʔ-

	nessa escadinha?
8:46	Pesquisador: Podem ser po.dej 'ser o.m̃ ě.'zi.ɲuʒ di 'de.du. homenzinhos de dedo.
8:47	Criança: Ah! tá quase chegando! a! 'ta 'kwa.zi ʃi.'gɐ.du!
8:48	Criança: Quando acabar esse 'kwɛ.du e.ka.'bar 'e.si e.'ki 'vaj 'ter ʃe.'ga.du. aqui vai ter chegado.

A participação da mãe da criança beneficiou a coleta do material epistemológico, pois assim a criança se sentiu mais desinibida para interagir por meio das atividades. A princípio a dinâmica buscou trabalhar a proposta de Freitas e Santos, apenas com a coleta de um desenho espontâneo, mas ao longo do desenvolvimento a criança apresentou-se mais familiarizada com o entrevistador e propôs novas formas de atividade. O desenvolvimento espontâneo das atividades e a fluidez do diálogo permitiram a observação do grau de inserção linguística do entrevistado.

“O Dados do PB A aquisição consonântica é um processo gradual que, em crianças brasileiras, tende a mostrar-se estabilizado até aos 4:6. Mais tardiamente podem emergir as sequências que constituem ataques silábicos ramificados, cuja aquisição pode estender-se até à idade de 5 anos.”

[Freitas e Santos,2017].

O processo de observação da transcrição linguística evidencia que a criança adquiriu o domínio adequado para idade nos níveis sintático e semântico. Embora haja um espaço considerável de tempo entre uma ou outra fala, esse mecanismo de linguagem é comum entre indivíduos que estão passando pelo processo de construção do inventário fonológico consonântico.

Piaget explica as relações entre a inteligência e a afetividade no desenvolvimento da criança. Jean Piaget, a partir de observações e experiências com crianças de diferentes idades, descreveu a relação entre afetividade e inteligência. É possível colacionar este conceito com as interações sociocognitivas da criança, para então entender como determinadas situações podem estimular ou perturbar o raciocínio lógico da criança.

Auferindo uma análise das falas mencionadas no quadro 1 e o conceito piagetiano de relação entre inteligência e afetividade é possível identificar aos oito minutos e trinta e cinco segundos da gravação, fatores intrínsecos e extrínsecos que conduzem o estado de prazer da criança.

“Esse papel da afetividade como acelerador ou perturbador das operações da inteligência é incontestável.
[Piaget, 2014]

Várias situações podem influenciar o surgimento dos fatores intrínsecos nessa experiência, entre eles os terrenos ondulados que formam a geografia do município de Lavras e por isso tem uma escada que leva até a escola. A experiência prática de exercer um ato cotidiano em um ambiente lúdico, ou seja, subir a escada para chegar até a escola, possibilitou a formação de um fator intrínseco. Entre os objetos dispostos na sala de aula a criança escolheu um jogo de blocos para brincar, este artefato pode ser classificado como um fator extrínseco na experiência. Contudo nesta situação o fator intrínseco foi o motivador para o desenvolvimento dos fatores extrínsecos.

A transcrição dos processos fonológicos permitiu uma discussão facilitada, rápida e prática da fala apresentada pela criança, oferecendo também, instrumentos de análise e de

avaliação. É possível observar que a criança tem uma boa articulação dos principais sons vocálicos. A pronúncia da vogal “o” em “avô” é produzida com a elevação do maxilar e, conseqüentemente, da língua, por este motivo esta vogal é classificada como média alta. A produção do segmento vocálico nesta vogal acontece pela articulação do palato duro e do palato mole, neste caso os lábios são arredondados e mais contraídos do que quando a criança pronuncia a vogal “ó” na palavra “avó”.

“Segmentos vocálicos são descritos levando-se em consideração os seguintes aspectos: posição da língua em termos de altura; posição da língua em termos anterior/posterior; arredondamento ou não dos lábios”

[CRISTÓFARO-SILVA,2010]

A exemplo das considerações mencionadas acima tem-se a formação das consoantes africadas. Nas pronúncias dos substantivos tia e tio em suas pronúncias, combinam o som de uma oclusiva com o de uma fricativa no mesmo ponto de articulação. É possível notar que o entrevistado trabalha a palatalização na articulação da consoante [tʃ] antes da vogal /i/. No que tange o conceito de digrafo é possível notar a ocorrência na pronúncia das palavras vizinho e desenho. O conceito de digrafo é bem articulado pelo falante para representar um único fonema por meio de duas letras /nh/.

“A laringe é uma estrutura constituída por cartilagem, ligamentos musculares e tecidos membranosos. Encontra-se ligado a estruturas ósseas superiores e inferiores por meio de musculaturas extrínseca.”

[Barbosa, Madureira (apud) Henriques, 2007].

Em um trecho da entrevista é possível notar que o falante exerce uma articulação glotal de quase repouso para obstruir a saída de ar e aplicar menos energia na fala. Este tipo de articulação permitiu que o entrevistado expressasse murmúrios para organizar sintática e semanticamente as sinapses estimuladas pelo recurso pedagógico apresentado.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados é possível concluir que a teoria estruturalista considera que o desenvolvimento da linguagem acontece por meio do estímulo-reação. O estruturalismo e o gerativismo contrastam a visão funcionalista por esta não levar em consideração os elementos externos para a aquisição da linguagem. Entre os estruturalistas foram escolhidos para compor as citações neste trabalho Jean Piaget, Lev Vygotsky e Noam Chomsky.

Sabe-se que a metodologia de estímulo e resposta é um caminho para a aprendizagem da língua. Escolheu-se o linguista Martelotta para conceituar o processo de formação de língua. Entende-se com estas questões que só é possível desenvolver o trabalho de aquisição da linguagem na educação especial após entender o quadro patológico dos estudantes, neste trabalho, buscou-se apresentar os aspectos do transtorno do espectro do autismo.

A compreensão das condições atípicas para a aquisição da linguagem é de extrema importância para o surgimento de estratégias pedagógicas como os PECS desenvolvido pela fonoaudióloga Olga Roxanna Mayer Johnson. Dado o exposto no estudo de caso entendeu-se a importância da transcrição fonética para a compreensão detalhada do nível de aquisição da linguagem alcançado pelo falante.

Por todos esses aspectos só é possível ter uma observação completa levando em consideração as relações sócio-cognitivas vivenciadas pela criança. Em vista dos argumentos apresentados entende-se a importância da continuidade do trabalho de acompanhamento e observação na educação especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para atenção às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

CAMARGOS JUNIOR, W. et al. **Intervenção precoce no autismo**: guia multidisciplinar de zero a 4 anos. Belo Horizonte: Artesã, 2017.

CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento**. Petrópolis, RJ, 1973.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. Fonética e fonologia do português. São Paulo: Contexto, 2010.

HENRIQUES, Claudio Cezar. Fonética, fonologia e ortografia: estudos fono-ortográficos do português. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ.

JOHNSON. *Picture Communication Symbols (PCS)*. Mayer-Johnson; Spiral edição (1 junho 1989)

MARTELOTTA, M. E (org.). A. Manual de Linguística. 2. ed. São Paulo: Contexto,

2008. PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança** . Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J **Rerelações entre a inteligência e a afetividade no desenvolvimento da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

POLONIA, Ana da Costa and DESSEN, **Maria Auxiliadora**. **Em busca de uma compreensão das relações entre família escola**. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.) [online]. 2005, vol.9, n.2, pp. 303-312. ISSN 1413-8557. Disponível em: . Acesso em: 16 outubro 2013.

VALDEZ e RUGIERE. **Autismo Del Diagnostico Al Tratamiento**. Buenos

Aires,2017. VYGOTSKY, Levi. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins

Fontes, 1996.

