

REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM ESCRITA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA LEVE

WEISHEIMER Irací Casemiro¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo provocar reflexões sobre a linguagem em registro escrito de alunos com Transtorno do Espectro Autista (doravante, TEA leve). O interesse pelo tema se dá, sobretudo, por conta de que, mesmo depois de muita publicação sobre o assunto, ainda sentem-se muitas preocupações por parte dos educadores. Ponderando que a maior parte das propostas de ensino de escrita escolar fundamenta-se exclusivamente numa perspectiva metalinguística, despreocupadas com a forma em que os textos se articulam, este artigo, visa à proposição de reflexões sobre a escrita de alunos com TEA leve. Visto que a Educação Inclusiva traz muitas dúvidas, pretende-se por meio de pesquisa bibliográfica, analisar conceitos sobre linguagem, características do TEA, as leis que amparam a Educação. A análise tem como base o conceito bakhtiniano de enunciado (BAKHTIN, 1992[1979]). O artigo também ancora-se teoricamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, estabelecida por Vigotski (1989).

PALAVRAS-CHAVE: linguagem; escrita; aluno com TEA leve.

REFLECTIONS ON WRITTEN LANGUAGE OF STUDENTS WITH MILD AUTISTIC SPECTRUM DISORDE

ABSTRACT

This article aims to provoke reflections on language in written record of students with Autistic Spectrum Disorder (hereinafter, mild ASD). Interest in the topic is mainly due to the fact that, even after much publication on the subject, there are still many concerns from educators. Considering that most proposals for teaching school writing are based exclusively on a metalinguistic perspective, unconcerned with the way in which texts are articulated, this article aims at proposing reflections on the writing of students with mild ASD. Since Inclusive Education brings many doubts, it is intended, through bibliographic research, to analyze concepts about language, characteristics of the TEA, the laws that support Education. The analysis is based on the Bakhtinian concept of utterance (BAKHTIN, 1992 [1979]). The article is also theoretically anchored in the historical-cultural perspective of human development, established by Vigotski (1989).

KEYWORDS: language; writing; student with mild ASD.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como intuito refletir sobre a escrita em sala de aula de alunos com Transtorno do Espectro Autista Leve. A análise será feita com base no conceito bakhtiniano de enunciado (BAKHTIN, 1979] 2003), ancorado teoricamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, estabelecida por Vigotski (1989) e em documentos educacionais oficiais que norteiam o trabalho pedagógico dos professores do estado do Paraná em relação a educação inclusiva (PARANÁ, 2008).

Para tanto, este artigo segue os critérios de pesquisa bibliográfica, amparada na abordagem teórica transdisciplinar na área da Linguística Aplicada (doravante, LA). Ainda que as pesquisas em

¹ Graduada em História e Pedagogia Especialista em Educação Especial, Mestre em Letras, Universidade Estadual do Oeste Paraná, campus Cascavel – PR, iracw@hotmail.com

LA no Brasil predominam no campo da linguística, ela tem se expandido para diferentes contextos da sala de aula, também para reflexões na área de saúde, do direito e outras esferas do conhecimento que considera às práticas discursivas produzidas na sociedade, características importantes na definição da abordagem desta pesquisa (ALMEIDA FILHO, 2011).

De acordo com a nova revisão, o DSM-V, a classificação Transtornos Globais do Desenvolvimento foi substituída pelo novo termo Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo foi acabar com as inúmeras subdivisões existentes e inclui-las dentro de um único grupo. Na prática clínica muitos profissionais não se baseavam nas diferenças entre os vários subtipos, mas sim utilizavam os graus de severidade do transtorno como principal critério. Agora, segundo o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V(DSM-V)*, o TEA pode ser classificado em: grau leve (nível 1), grau moderado (nível 2) e grau severo (nível 3).

Esses níveis de gravidade estão baseados na quantidade de apoio necessária para contemplar as necessidades de cada um, considerando as dificuldades na comunicação, nos interesses restritos e comportamentos repetitivos (GADIA, 2006). O TEA é considerado um transtorno complexo, distante de ser definido com precisão, pois não existem meios pelos quais se possa medi-lo.

Com a política de inclusão, pessoas com TEA tem direito a escola regular e ter oportunidade, assim como todos os alunos, aprender os conteúdos dispostos pelos documentos que norteiam a prática pedagógica. A leitura e a escrita são fatores fundamentais para a inserção do ser humano na sociedade atual. Contudo, não devem ser definidas como uma simples decodificação de símbolos, mas sim um meio para ampliar os conhecimentos e sua visão de mundo.

As diferentes manifestações da linguagem verbal como, propagandas, bulas, jornais, e-mails, bilhetes, atas, e as não-verbais como placas, figuras, gestos, sons, gráficos, e tantas outras, são partes inseparáveis das relações humanas. Até décadas atrás, o trabalho em sala de aula valorizava sobretudo os conhecimentos gramaticais, o ensino dos clássicos literários e a oralidade polida, privilegiando a língua escrita culta e a língua falada pelas elites (SUASSUNA, 1995).

Com novos estudos nos anos de 1980 das ciências linguísticas, novas tentativas de se ensinar a escrita passam a ser exercitadas, considerando que é no texto que a língua “se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma, quer enquanto discurso” (GERALDI, 1993, p. 135). Porém, mesmo diante de significativas mudanças nas teorias linguísticas, ainda percebemos que o ensino da produção de textos é um grande desafio. Independentemente de a criança ter ou não Necessidade Educacional Especial, muitas vezes os professores de Língua Portuguesa não chegam a um resultado satisfatório em relação à produção de textos dos seus alunos, não sendo esses, sujeitos ativos de seus textos (GERALDI, 1993).

Quando se tem um aluno com TEA leve, a situação pode ser ainda mais desafiadora. Visto que a Educação Inclusiva traz muitas ansiedades, o trabalho aqui proposto será de grande valia, pois, mesmo sendo um trabalho inicial, abordaremos sobre as características, a Legislação Educacional para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, e a produção textual dos alunos com TEA leve, questões essas que poderão contribuir para uma melhor compreensão desses alunos.

Este artigo explanará o conceito de linguagem escrita na perspectiva sociointeracionista da língua, conceito de TEA leve e os documentos oficiais para a educação inclusiva.

2. LINGUAGEM ESCRITA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA LEVE

O TEA é um distúrbio com sintomas e graus de manifestações muito variadas. Independentes de sua classificação psicogenética é evidente que a pessoa com TEA apresenta déficits na área social, linguagem, comunicação, comportamento e pensamento.

Hoje em dia discute-se a situação da vida de uma pessoa com necessidades especiais, principalmente a sua entrada e permanência na escola. E o preparo dos professores para adaptar a criança com necessidades especiais com o objetivo de prolongar sua permanência na escola. Não devemos pensar no autismo como algo distante e condenado ao isolamento em escolas especializadas. Existem muitas possibilidades que podem ser feitas pelo próprio autista. A principal é acreditar que ele tem potencial para aprender. Essas crianças necessitando instruções claras e precisas e o programa deve ser essencialmente funcional, ligado diretamente a elas. É preciso saber que ele enxerga o mundo de uma forma diferente, mas vive no nosso próprio mundo.

Para refletir sobre a linguagem e sujeito utilizamos do referencial teórico fundamentado nos conceitos sócio-interacionistas do pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975). Bakhtin expõe em seus trabalhos, concepções muito importantes sobre a linguagem. Para ele, a linguagem é um fenômeno histórico e dialogicamente formado a partir das interações entre os sujeitos, portanto, é uma atividade viva, dinâmica e múltipla. Assim sendo, a prática com textos desenvolvidos em sala de aula precisa ser compreendida a partir da interação entre o professor e seus alunos. Bakhtin afirma:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio pelo qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fazes transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1997, p.41).

A palavra está presente em diferentes situações da vida das pessoas e em distintos lugares. Assim, a palavra é a ligação entre os interlocutores, uma vez que é na relação dialógica que mantêm uns com os outros que a interação se concretiza e se reconstrói a cada nova enunciação. Ainda que a linguagem oral ofereça relações com a escrita em várias ordens, elas estabelecem caracteres linguísticos distintos de expressão. Vigoski,

Assinala a diferença na natureza do código oral em relação ao código escrito. Designa como simbolismo de primeira ordem aquele cuja relação significado/significante é imediato, e chama de simbolismo de segunda ordem àquele que não detona diretamente um objeto, mas se refere a um outro símbolo que, por sua vez, é aquele que diretamente representa o objeto. Ou seja, o simbolismo da segunda ordem, no sentido de que os sinais gráficos terão de ser, primeiramente, decodificados na sua correspondência sonora para, em seguida, ser apreendida a compreensão do significado da palavra lida, posto que os elementos gráficos não guardam relação com o objeto representado, mas com a forma oral com que este é designado. O domínio fluente da leitura determina o seu funcionamento no nível imediato, de primeira ordem, portanto, no sentido de que para o leitor fluente não é mais necessário reconstruir oralmente a palavra lida como condição para aprender seu significado. Este é, então, apreendido diretamente da linguagem visual da escrita, prescindindo de uma reconstrução oral. (VIGOTSKI, 1975, p. 116).

Segundo Vigotski, escrever exige dominar um sistema simbólico complexo que permite um salto qualitativo nos reflexos psíquicos e que possibilita o acesso ao conhecimento elaborado pertencente à esfera mais complexa da atividade humana. Não há, pois, nessa perspectiva, um sujeito pronto e acabado. Ao ler e escrever, o aluno precisará considerar as suas práticas “na história de cada palavra escrita, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente” (GERALDI, 1995, p.10).

Ensinar a escrita apenas no âmbito da gramática já é uma tarefa árdua. Os fatores para essas dificuldades são variados. Os alunos, quando começam a produzir textos, se deparam com questões que podem não estar bem resolvidas, como o domínio do código, noção espacial e consciência fonológica. Eles ficam, muitas vezes, confusos na relação da fala e a escrita e suas convenções ortográficas. Esse processo não ocorre naturalmente, demanda muito esforço dos professores nas suas práticas pedagógicas e dos alunos, porque não compõe somente numa memorização de formas corretas de escrever palavras, mas implica numa metodologia ativa de aprendizagem.

Desde a década de 1980, as discussões sobre o papel da escola dentro da sociedade, trouxe novas reflexões sobre as práticas pedagógicas no ensino. A linguagem é percebida como lugar de interação humana, e que constantemente é modificada pelo sujeito que sobre ela atua. Assim,

[...] durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os ‘erros’ cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler (ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON 1997, p.16-17).

A criança ao iniciar suas produções textuais, começa com escritas espontâneas, o que pode ser um momento muito importante para o professor notar alguns indicativos de como o aluno está tomando suas decisões no decorrer do texto. Utilizando as palavras de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, ao entrar “[...] em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem” (ABAURRE, FIAD E MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 22).

Assim, é comum perceber os conflitos que os alunos apresentam com relação à maneira como se tecem os estilos de enunciação oral e escrito do sistema linguístico. É fundamental compreender que a produção textual do aluno depende de interações verbais já vividas. Na sala de aula, os conhecimentos historicamente acumulados discorrem com experiências cotidianas, necessitando da relação mediada pelo professor para o aprimoramento do conteúdo dos textos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs orientam os docentes a se utilizarem de diferentes textos nas suas aulas, para que os alunos compreendam as propriedades discursivas, se indagando, qual a função que a sua escrita e a do outro, exerce socialmente, como quem produziu o texto, para quem, por que.

Deste modo, o aluno poderá refletir sobre sua própria linguagem. Entretanto, ainda se percebe a insegurança de alguns professores em trabalhar textos, além da gramática. Sendo assim “[...] restringir-se, pois a sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações” (ANTUNES, 2007, p. 41).

O processo de ensino e aprendizagem que considera a diversidade discursiva, oferece condições para o domínio acerca dos mais diferentes gêneros presentes na sociedade, sendo os alunos participantes ativos da sociedade em que estão inseridos, assim Quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrindo nelas a nossa individualidade (onde é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003).

Mesmo sendo muito importante considerar aspectos gramaticais e normativos da língua, o que não pode ocorrer é a diminuição do ensino da escrita, apenas a isso. E se ensinar a escrita nessa perspectiva, é uma função trabalhosa, para os alunos que não tem Necessidades Educativas Especiais,

ensinar alunos com a dificuldade na interação social, pode ser ainda mais desafiadora. O aluno com TEA leve, muitas vezes resiste realizar atividades que fogem do seu campo de interesse e da sua rotina, o que pode, por vezes, ser um agravante para a produção de um texto. Conforme,

Esse apego à rotina pode fazer com que uma simples mudança de itinerário, uma tentativa de troca de roupas, ou a colocação de um determinado objeto fora do foco habitual desencadeiem verdadeiras crises catastróficas que podem resultar em agressões (SCHWARTZMAN, 2003 p.25).

Diante de uma atividade de produção textual, as crianças com TEA leve, podem manifestar um bloqueio, caso o enunciado necessite da compreensão do sentido figurado da linguagem, como metáforas e ironias. Podem ter dificuldade em iniciar e terminar um assunto (CAMARGOS JR, 2001), também apresentam limitações de interesses, querendo apenas escrever sobre eles. Frequentemente ao realizar seus textos, fogem do tema, caso não seja atraente. Os alunos com SA têm uma memória formidável, mas seus textos podem se caracterizar por ter muitos detalhes desconexos e ideias repetitivas (ASSUMPCÃO JR, 1997).

Dias (2005) realizou uma pesquisa sobre o processamento auditivo das crianças com, que contribuiu para uma compreensão da relação entre cérebro e comportamento. Segundo seus estudos, há indicativos que elas apresentam alterações no desenvolvimento cerebral que comprometem as conexões neurais entre as diferentes regiões do cérebro e com manifestações distintas em cada hemisfério cerebral, afetando as áreas corticais pertinentes à linguagem, explicando as dificuldades nas expressões com duplo sentido; problemas com os fonemas /l/ e /r/, /s/ e /ch/; alterações de grafia e falha de percepção espacial na escrita (MOMENSOHNSANTOS; BRANCO-BARREIRO, 2005).

Os alunos com TEA leve geralmente aprendem a ler muito cedo (ASSUMPCÃO JR, 1997), porém, escrevem com movimentos lentos e desajeitados, devido as dificuldades relacionadas as habilidades da motricidade fina e relações espaciais. Eles têm dificuldade para desenvolver um enredo de assuntos abstratos, eles se saem melhor escrevendo passo a passo de um processo. Muitas vezes, as resistências, birras e estereotípias exibidas por essas crianças, podem se originar da incompreensão da atividade ou por ter que escrever sobre um assunto que não é do seu campo de interesse, o que causa muita ansiedade.

Levando em consideração que os alunos com TEA leve tem dificuldades em expressar seus pensamentos de forma coerente nos seus textos e também por apresentar dificuldades em ler as entrelinhas e compreender conceitos, o professor precisa pesquisar estratégias de ensino que possam apoiar no resultado favorável da aprendizagem, que segundo a Psicologia Histórico-Cultural, com intervenções adequadas, é possível.

A inclusão de pessoas com TEA leve é uma realidade nas escolas do ensino comum. Para que haja a efetivação dessa inclusão, é necessário um planejamento pedagógico que considera as necessidades de cada aluno. Também a parceria dos pais da criança, escola e o auxílio de profissionais especializados é fundamental. Portanto, acreditamos que a prática pedagógica no sistema comum de ensino, deve refletir um posicionamento de acolhimento perante um aluno com o TEA leve motivando o senso crítico nas produções textuais, onde o professor e aluno dialogam, sendo o texto uma possibilidade de encontro entre eles e as práticas discursivas e sempre tencionando para superação das dificuldades, cabendo ao professor a função de mediador.

É fundamental compreender que a produção escrita do aluno depende de interações verbais já experimentadas. *O texto na sala de aula* compõe uma obra organizada por Geraldi em meados da década de 1980. Nela, Geraldi (1985 [1984]) analisa sobre a necessidade de se modificar o modo tradicional de se ensinar a escrita descontextualizada. O autor propõe pensar na relação inseparável entre leitura e produção textual (GERALDI, 1985 [1984]).

Portos de Passagem (GERALDI, 2002[1991]), outra obra importante de Geraldi, também ajuda-nos na reflexão sobre a escrita escolar. Geraldi (2002[1991]) ressalta alguns assuntos que pontua como importantes como: usar textos na sala de aula no exercício da leitura, produção textual e análise linguística; importância de se focar a linguagem no processo interlocutivo, analisar o caráter sócio-histórico da linguagem e o caráter das ações linguísticas do aluno e das atividades linguísticas que ele concretiza.

Geraldi (1993) salienta que para uma participação do aluno como autor, é imprescindível que ele “[...] tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; se escolham estratégias para realização do que se tem a dizer” (GERALDI, 1993, p.137). Assim, o texto é uma atividade de interação, faz-se necessário um planejamento de aula com objetivos e encaminhamentos que proporcionem aos alunos a compreensão da função social da escrita.

O processo de ensino e aprendizagem que considera a variedade discursiva oferece condições para o domínio acerca dos mais diferentes gêneros presentes na sociedade, sendo os alunos participantes ativos da sociedade em que estão inseridos (BAKHTIN, 2003). A atividade interativa de produção de sentidos efetiva-se por meio de elementos linguísticos contidos no texto e no seu formato de organização.

A definição de texto, nesse ponto de vista, não compreende meramente os elementos linguísticos formais, que se concretizam de modo invariável; “o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações alternativas e colaborativas” (MARCUSCHI 2008, p. 79). Assim, o texto decorre de uma atividade verbal inserida em um contexto

social de produção e ainda, é um exercício consciente, já que é necessário fazer escolhas para atingir a finalidade do discurso. Portanto, a produção de texto envolve escolhas linguísticas, que estabelecem sentido semântico para a interação verbal, contudo, ainda contribuem para o processo cognitivo à medida que há a interação verbal entre os partícipes da comunicação.

3. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA LEVE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Um dos principais problemas enfrentados na escolarização de alunos com TEA é o fato de que muitas deles apresentam dificuldade para estabelecer uma relação socializada com os outros. Nesse sentido, mais do que a chance de aprender, a escola oferece a crianças com TEA uma experiência de interação com pessoas com outros transtornos, deficiências ou com pessoas sem nenhuma necessidade especial. Com a inclusão, a escola tem o poder de proporcionar diferentes produções discursivas presentes no ambiente escolar de delinear, assegurar e sustentar o lugar social de aluno.

Entretanto, percebe-se a dificuldade para os professores atingir seus objetivos pedagógicos quando se tem aluno(s) com deficiência ou necessidade educativa especial. O trabalho de escolarização das crianças com autismo exigirá dos professores uma reflexão sobre os processos usuais de ensino e aprendizagem, bem como um olhar diferente. Um olhar que leve em conta um estudante que não está em posição de curiosidade, mas que aprende de maneira específica e pouco convencional.

Para fazer a inclusão que garanta a aprendizagem de todos os alunos na escola regular é necessário fortalecer a formação dos professores e desenvolver uma adequada rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem as pessoas com necessidades educativas especiais.

A Educação inclusiva compreende a Educação especial dentro da escola regular e muda a escola em um espaço para todos. Ela defende a diferença na medida em que pondera que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar.

Há, contudo, necessidades que interferem de modo significativa no processo de aprendizagem e que necessita uma prática pedagógica particular da escola como, por exemplo, o uso de recursos e apoio especializados para que a aprendizagem exista para todos os alunos. Educação inclusiva constitui ensinar todas as pessoas em um mesmo contexto escolar, que não constitui denegar as dificuldades dos estudantes. Com a política de inclusão, as diferenças não são vistas como problemas e sim como variedade, e a escola tem o papel de oportunizar a convivência e o aprendizado de todas

os alunos, preservando a diversidade e atendendo a necessidades educativas com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades de cada aluno.

O público alvo da Educação especial na perspectiva da Educação inclusiva, são pessoas com deficiência (intelectual, física, auditiva, visual e múltipla), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades.

Se o aluno apresentar necessidade específica, decorrente de suas características ou condições, poderá solicitar, além dos direitos comuns da Educação na diversidade, recursos diferenciados identificados como necessidades educacionais especiais (NEE). O aluno poderá beneficiar-se dos apoios especializado, como o ensino de códigos específicos de comunicação e sinalização, no caso da deficiência visual e auditiva; mediação para o desenvolvimento de estratégias de pensamento, no caso da deficiência intelectual; adaptações do material e do ambiente físico, no caso da deficiência física; estratégias diferenciadas para adaptação e regulação do comportamento, no caso do transtorno global, transtorno do espectro autista; ampliação dos recursos educacionais e/ou aceleração de conteúdos para altas habilidades.

Não existe um único modo para ensinar os alunos, e com pessoas com TEA leve não é diferente. Mesmo que duas pessoas apresentem o mesmo diagnóstico, elas podem responder de modos distintos a uma mesma proposta pedagógica. Por isso, o que funciona para um aluno com TEA leve pode não ter o mesmo efeito em outro.

De acordo com GAUDERER (1987), o aluno com TEA leve, apresenta dificuldade em utilizar coerentemente algumas palavras, porém quando participa de um programa intenso de aulas traz mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem. O papel da escola é elaborar estratégias para que estes alunos com TEA leve consigam desenvolver capacidades para interagir com pessoas com outros transtornos ou sem nenhuma deficiência. A interação é essencial para esse convívio escolar.

O encaminhamento pedagógico com TEA leve, deve estar de acordo com seu potencial, de acordo com sua idade e de acordo com o seu interesse. Se o aluno com estiver executando uma atividade nova de maneira inadequada, é importante a intervenção rápida do professor, mesmo que para isso seja necessário segurar a mão da criança ou até mesmo dizer-lhe a resposta (PEETERS, 1998).

O nível de desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita da pessoa com TEA leve pode ser gradativo e caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. É responsabilidade do professor se sensibilizar todos os alunos a respeitar todas as pessoas com ou sem deficiência.

Portanto, é fundamental compreender que ensino é o principal intuito do trabalho de alunos com TEA leve. Ensinar de modo claro e objetivo alunos com TEA leve é essencial para o trabalho adequado e a persistência é um forte aliado para se alcançar o objetivo pedagógico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo trouxe reflexões sobre a linguagem escrita de alunos com TEA leve e leis que amparam a Educação inclusiva e a relação desses alunos com a escrita. Considerando que a linguagem é a mediadora deste processo, este trabalho ancorou-se teoricamente na perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, tal qual formulada por Vigotski (1989, 2003), articulada aos estudos de Bakhtin (2003, 2004) no campo da semiótica.

Com o conceito de que a diversidade humana deve ser acolhida e valorizada em todos os âmbitos sociais, e com as leis e documentos que amparam a Educação especial para pessoas com deficiência, deu-se destaque as discussões sobre a inclusão social de todas as pessoas.

Por meio das teorias que nortearam esta pesquisa, percebeu-se à importância da linguagem escrita para o desenvolvimento de qualquer pessoa. Desse modo, compreende-se que dominar o sistema de signos necessita novos instrumentos de pensamento, já que a linguagem escrita, é resultante de uma aprendizagem específica, na maioria das vezes proveniente de uma educação formal.

Portanto, é imprescindível pensar que o processo do ensino e da aprendizagem da escrita não são meramente mecânicas, mas sim práticas culturais. E para aluno com TEA leve não poderia ser diferente, já que quando incluso no ensino regular, tem necessidades de interações entre as pessoas. Assim, é por meio de estudos sobre esse novo processo educacional, que o professor poderá ajustar seu modo de ensinar, considerando todos os alunos na dinâmica pedagógica e social da educação, oportunizando o aprendizado de qualidade aos alunos com TEA leve. Com metodologias adequadas, o resultado do trabalho pedagógico da escrita, poderá ter um resultado muito satisfatório.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.) **Aquisição de linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

ANTUNES, Irandé Costa. **Muito além da gramática: Por um ensino sem pedras no caminho**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Ed. Parábola, 2007.

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Brasília, Ano XI, n. 21, 2001.

ASSUMPCÃO JR., Francisco Baptista. (Org.). **Transtornos Invasivos Do Desenvolvimento Infantil**. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

ASPERGER, H. – **Die autistischen psychopathen im kindersalten**. Arch. Psychiatr.Nervenkranker, 1944.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____ **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 414 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

_____ **DECRETO – LEI Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999 – Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

_____ **DECRETO Nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

_____ **RESOLUÇÃO Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

_____ **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____ **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**.

_____ **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração / segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CAMARGOS, W. J. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento - 3º Milênio**, 2001.

CASCADEL (PR). **Secretaria Municipal de Educação. Currículo para Rede pública municipal de ensino de Cascavel, PR**: Ed. Progressiva, 2008.

DIAS, K. Z. **Processamento auditivo em indivíduos com Síndrome de Asperger**. Tese apresentada à Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina para obtenção do Título de Doutor em Ciências, 2005.

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____ (1995). **Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita**. Texto em versão preliminar, escrito para discussão em mesa-redonda do GT Alfabetização, leitura e escrita, na 18ª Reunião Anual da ANPEd (mimeo).

_____ **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger**: uma visão geral. In: Revista Brasileira de Psiquiatria. 28(supl I): S3-11, 2006.

MOMENSOHN-SANTOS, T. M.; BRANCO-BARREIRO, F.C.A. Avaliação e intervenção fonoaudiológica no transtorno de processamento auditivo. In: FERREIRA, L. P; BEFILOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo Roca, cap 43, p. 553-568, 2005.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica-Língua Portuguesa**. SEED:2008.

PIAUILINO, J.D.: **Educando pessoas com Autismo para conviver em sociedade**. Araguaína: 2008.

SCHWARTZMAN, J.S. **Autismo Infantil**. São Paulo: Editora Memnon. 2003.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Tomo V. Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. & LURIA, Alexis R. **Estudos sobre a História do Comportamento: Símios, Homem Primitivo e Criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.