

ANÁLISE DA EFICÁCIA DE UMA PROPOSTA SOCIOLINGÜÍSTICA NO ENSINO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPETRO AUTISTA

*ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF A SOCIOLINGUISTIC PROPOSAL IN TEACHING PEOPLE WITH
AUTISTIC SPECTRUM DISORDER*

Aroldo Pereira da Rosa¹

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é discutir sobre o ensino de gramática da língua portuguesa para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo o DSM V (2014, p. 50), o Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio neurológico que afeta a interação social, a linguagem e o processamento sensorial, e pode ser classificado como leve, moderado ou severo. Enquanto profissionais da educação, percebemos a dificuldade que professores encontram para trabalhar o ensino de língua em uma sala de aula com pessoas TEA, visto que o pensamento inflexível e as dificuldades de linguagem tornam esse processo mais difícil. Utilizando as bases da sociolinguística educacional e da pedagogia da variação linguística, nos debruçamos sobre uma proposta em específico: o ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017) – a fim de verificar a possibilidade ou não de aplicação dessa metodologia com pessoas TEA. As atividades serão preparadas levando em consideração suas dificuldades e habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista. Gramática. Variação Linguística. Sociolinguística.

ABSTRACT

The objective of this research is to discuss about the teaching of Portuguese language grammar for people with Autistic Spectrum Disorder (ASD). According to DSM V (2014, p. 50), Autistic Spectrum Disorder is a neurological disorder that affects social interaction, language and sensory processing, and can be classified as mild, moderate or severe. As education professionals, we realize the difficulty that teachers find in working with language teaching in a classroom with TEA people, since inflexible thinking and language difficulties make this process more difficult. Using the bases of educational sociolinguistics and the pedagogy of linguistic variation, we focused on a specific proposal: the teaching of grammar in three axes (VIEIRA, 2017) - in order to verify the possibility or not of applying this methodology with TEA people. Activities will be prepared taking into account your difficulties and abilities.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder. Grammar. Linguistic Variation. Sociolinguistics.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio no neurodesenvolvimento que atinge principalmente as áreas da comunicação, linguagem e interação social, sendo hoje presente em uma a cada cem crianças (BIASÃO, 2014). Entendendo a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, bem como para sua vivência em sociedade, e sabendo que o ensino de língua nas escolas elege a variedade escrita como aquela que deve ser ensinada (CAMARA JR, 2015), resolvemos nos

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras, rosa.aroldo@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4867-0359>.

debruçar sobre propostas educacionais que tivessem como foco o desenvolvimento das capacidades e competências linguísticas desses indivíduos com transtorno do espectro autista, para tal, partimos dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional.

A Sociolinguística Educacional passou a ganhar espaço a partir dos anos de 1970, conforme Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), ao não compreender mais a língua como produto homogêneo, deixando de lado a ideia de uma forma correta da língua, entendendo que a variação é um processo importante, visto que a língua em situações reais de uso sofrerá transformações.

Um artigo em específico que nos chamou a atenção, intitulado “Três eixos para o ensino de gramática” (VIEIRA, 2017) exatamente por propor um ensino que não seja “meramente instrumental do componente linguístico” (VIEIRA, 2017, p. 64) se preocupando com o “desenvolvimento da competência da leitura e produção de textos” (VIEIRA, 2017, p. 69). Considerando sua abordagem interessante, nos propomos, neste artigo, a analisar a sua eficácia no trabalho com pessoas TEA.

O presente artigo se dividirá em três sessões: a primeira se preocupará em dar os fundamentos teóricos necessários para que se compreenda as especificidades da pessoa TEA, pensando principalmente em suas dificuldades de linguagem. A segunda seção será reservada para apresentarmos um pouco sobre a Sociolinguística Educacional, seu papel e sua importância no âmbito educacional. Por fim, na terceira seção, nos preocuparemos em compreender a proposta do ensino de gramática baseado em três eixos e como ele pode ser efetivo no trabalho com pessoas TEA.

1. O transtorno do espectro autista

Antes de mais nada, convém definirmos alguns pressupostos, para uma maior compreensão do que será tratado neste artigo. Portanto, nesta seção, traremos a definição de autismo, as dificuldades de linguagem da pessoa TEA e, com isso, algumas definições de língua. Por último, focalizaremos alguns pontos pertinentes ao ensino de gramática para esses indivíduos.

1.1 Definição

O termo autismo foi usado pela primeira vez por Leo Kanner, médico da Universidade John Hopkins, em um de seus artigos, conforme Grandin e Panek (2016), porém, suas observações já estão ultrapassadas, ficando ao pesquisador o papel na história de primeiro ter identificado essas características.

Hoje sabemos que a causa do autismo é de origem genética, no entanto, fatores ambientais como, por exemplo, nascimento prematuro, medicamentos capazes de causar lesão ou desordem neurológica, falta de oxigenização neurológica (além de outras hipóteses que estão sendo investigadas) também podem influenciar no desenvolvimento do quadro (MONTEIRO, 2019).

Dados do IBGE mostram que, no Brasil, a cada cem crianças nascidas, uma possui autismo; nos Estados Unidos, a cada setenta e oito crianças nascidas, uma possui autismo; dados populacionais do Japão de 2017 mostram que a cada quarenta e oito nascidos, um possui autismo. É um número muito significativo e, por isso, de acordo com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa

com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), precisamos pensar em estratégias sociais que permitam a interação efetiva dessas pessoas no mundo que as cerca, eliminando as barreiras que promovem a exclusão.

Devido a esse número crescente da população autista, os estudos referentes ao autismo também vêm crescendo e ganhando notoriedade. Os critérios para diagnóstico dos indivíduos TEA estão, atualmente, mais bem definidos, possibilitando diagnósticos precoces mais assertivos e abrangentes (GRANDIN; PANEK, 2016).

Até pouco tempo atrás, podíamos encontrar várias denominações para pessoas que possuíam um quadro similar de sintomas: autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo atípico, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, síndrome de Asperger, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação e transtorno desintegrativo da infância. A partir do **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)**, de 2013, todos esses diagnósticos foram agrupados sobre uma única forma: Transtorno do Espectro Autista, que agora é classificado em graus: leve, moderado e severo.

Segundo o DSM 5, “transtorno” se refere a uma desordem neurológica; *espectro* abrange semelhantes características de um quadro autístico. Também é classificado como distúrbio de desenvolvimento infantil. As principais características autísticas pontuadas pelo DSM 5 são:

- dificuldades de interação social;
- dificuldades na comunicação;
- dificuldades de linguagem;
- dificuldades de modulação sensorial;
- inflexibilidade neurológica;
- estereotípias.

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – CID 11 (Organização Mundial da Saúde, 2019), também uniu as diferentes terminologias presentes em sua versão anterior. Na versão CID 10, as várias definições de autismo estavam englobadas dentro do grupo F84: Transtornos Globais do Desenvolvimento (Organização Mundial da Saúde, 1993).

Hoje, segundo a Organização Mundial da Saúde (2019), todos esses diagnósticos estão contidos dentro do grupo 6A02: Transtorno do Espectro Autista, que compreende dificuldades de interação social, dificuldades de linguagem e comunicação social, padrões de comportamentos rígidos, bem como interesses restritos e repetitivos.

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por um distúrbio do neurodesenvolvimento, ou seja, o cérebro da pessoa com autismo possui um funcionamento diferente de cérebros típicos. Não se trata de uma lesão, mas de um funcionamento oscilante. Biasão (2014), pontua que em exames de neuroimagem já foi detectado que pessoas com TEA possuem um crescimento anormal das regiões do córtex parietal (responsável pelas codificações dos estímulos externos) e do córtex pré-frontal (responsável pelo planejamento das ações conscientes). Além disso, pessoas com esse diagnóstico

possuem formação de microcolunas no cérebro, que tornam suas ações mais hiperexcitáveis neurologicamente. Enquanto um cérebro típico realiza uma ação por vez, um atípico realiza até duzentas ações de uma única vez, mas nem sempre com a qualidade receptiva necessária.

Podemos caracterizar que as maiores dificuldades da pessoa com autismo estão relacionadas às dificuldades sensoriais e às dificuldades de interação social e de comunicação. As dificuldades sensoriais dificultam a interação do sujeito com o meio em que vive, já que as informações sensoriais de audição, visão, olfato, paladar, bem como as informações sensoriais motoras (tato, propriocepção e vestibular) chegam de maneira hipersensível ou hipossensível. Todas as informações chegam ao nosso cérebro por meio dos sentidos. Se houver a alteração em todos os sentidos, com certeza isso restringirá os sujeitos de viverem integralmente as experiências sociais.

As dificuldades de interação social e de linguagem também estão ligadas ao fato de que, em cérebros de pessoas autistas, há um crescimento anormal da região pré-frontal, que refletem nas dificuldades de idealização e planejamentos de suas ações, impossibilitando que as construções dialógicas, que necessitam de organização e generalização das ideias, fiquem restritas.

Rogers e Dawson (2014), analisam que as dificuldades de interação social e linguagem/comunicação podem ser classificadas como o coração do autismo. Assim, é fundamental que pensemos em formas de possibilitar o desenvolvimento da interação social e da linguagem da maneira mais abrangente possível.

1.2 A linguagem da pessoa TEA

A língua “permite aos sujeitos compreender o mundo e nele agir, e desta maneira é a forma mais usual de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas” (DELFRATE; SANTANA; MASSI, 2009, p. 322).

Optar por uma concepção de linguagem é um passo importante quando nos colocamos a trabalhar com o ensino de língua. Afinal é a forma como encaramos a relações entre o ser humano e a linguagem que pautará como caminharemos enquanto professores. A concepção acima provavelmente não é nossa favorita, nem define tudo que acreditamos a respeito do poder de construção de uma língua natural humana. Porém, não podemos pensar a linguagem da pessoa TEA sem considerar alguns pontos que estão expostos no parágrafo acima.

“Interação social” é como poderíamos resumir a primeira ideia que apresentamos, e podemos proporcionar o casamento entre essa e a concepção de Câmara (2015) a respeito da linguagem: aquilo que existe, de maneira essencial, para a comunicação humana.

Dessa forma, é possível compreender que as dificuldades de comunicação, interação social e linguagem que pontuamos na seção anterior são reduzíveis a um único ponto: dificuldades de linguagem. Pessoas TEA possuem dificuldades em generalizar os conceitos, muitos aprendem a falar tardiamente, outros não conseguem atingir essa habilidade. Encontramos, em nossa revisão de literatura, a seguinte descrição a respeito das habilidades linguísticas de pessoas TEA:

De modo geral, o domínio de estruturas linguísticas flexíveis essenciais para a compreensão da linguagem falada, como pronomes, verbos, adjetivos e conjunções, geralmente está prejudicado na criança com autismo (DELFRATE; SANTANA; MASSI, 2009, p. 323).

Então, conseguimos perceber que essas dificuldades limitarão muito o uso efetivo da língua – e o que encontramos muitas vezes é de fato uma linguagem extremamente objetiva, fixada em cima da função denotativa na linguagem, sem elementos coesivos e com ausência de flexão verbal (DELFRATE; SANTANA; MASSI, 2009)

As crianças TEA, ao serem inseridas no universo escolar, são forçadas a lidar com essas dificuldades, uma vez que, agora, além da variedade familiar oralizada a que estava submetida, será também apresentada à variedade escrita.

A língua escrita se manifesta em condições muito diversas da língua oral. Por isso, tantos estudantes psiquicamente normais, que falam bem, e até com exuberância e eloquência, no intercâmbio de todos os dias, são desoladores quando se lhes põe um lápis ou uma caneta nas mãos (CAMARA JR, 2015, p. 19).

Ora, se para pessoas com um cérebro típico a língua escrita se apresenta de forma semelhante ao monstro do armário que assusta as crianças na infância, o que esperar de pessoas que tem um prejuízo considerável nessa área? Ao observarmos essas pessoas em seu uso cotidiano da língua,

Seus enunciados não são contínuos e ela tem dificuldade em engajar uma conversa, em fornecer informações, e principalmente em expressar suas ideias. Na maioria dos casos ela parece não saber o que são e para que servem as palavras. (DELFRATE; SANTANA; MASSI, 2009, p. 323).

Ao não compreender o significado das palavras ou sua utilidade, temos uma falha gigante no processo de estruturação da língua, afinal “a palavra é material privilegiado da comunicação cotidiana, que é vinculada a uma esfera ideológica particular. É no seu domínio que a comunicação se situa” (CYRANCA, p. 31). A língua portuguesa é uma linguagem verbal humana e, como tal, tem por matéria principal a palavra; estipular uma comunicação sem sua matéria basilar seria o mesmo que tentar construir uma casa de alvenaria sem utilizar tijolos ou pedras.

Obviamente, como muitos são os graus de autismo, nem em todas as pessoas a linguagem se apresentará dessa forma, mas, em maior ou menor grau, as dificuldades estarão ali, e o ensino de língua na escola pode não estar preparado para isso, uma vez que abordagens baseadas no ensino de gramática ainda são muito presentes no ensino regular.

1.3 O Ensino de gramática para pessoas TEA

Vamos nos apoiar um pouco mais em Câmara Jr (2015) e, a partir dele, pensar um momento sobre o ensino de gramática nas escolas, para com isso alcançarmos o ensino de pessoa TEA.

Uma diversidade, muito sutil e falaz, é a que existe entre a fala e a escrita. É a escrita que as gramáticas normativas escolares focalizam explícita ou implicitamente. O estudante já vem para a escola falando satisfatoriamente, embora seja em regra deficiente no registro formal do uso culto; o que ele domina plenamente é a linguagem familiar na maioria dos casos (CAMARA JR, 2015, p. 19).

A pessoa com transtorno do espectro autista não chegará à escola falando satisfatoriamente bem, conforme expusemos anteriormente. Em muitos casos, ela não terá internalizada as regras gramaticais da sua variedade linguística familiar e, além de lidar com todas as dificuldades inerentes a sua condição, terá agora que aprender as regras da variedade escrita. Esse processo se configurará, se não aplicado de maneira correta, como traumático e confuso, visto que, conforme Perini (2006), a língua falada é bastante diferente da escrita. Porém, o que ocorre é uma apresentação desta como uma representação direta da língua falada, e não uma outra variedade, porém não podemos nos esquecer de que

A escrita não reproduz fielmente a fala, como sugere a metáfora tantas vezes repetida de que “ela é a roupagem da língua oral”. Ela tem as suas leis próprias e tem um caminho próprio (CAMARA JR, 2015, p. 20)

Um dos pontos que salientamos na primeira seção é que o autista é uma pessoa com interesses restritos e dificuldades de generalização. Isso acarreta em um indivíduo bastante inflexível em seu comportamento. Dessa forma, ao ser apresentado a uma concepção de gramática que enxerga a escrita como representação direta da língua falada, ele poderá:

- 1) Replicar na escrita a sua fala de forma direta, sem aceitar as regras impostas pela variedade escrita ou pelo gênero a ser produzido;
- 2) utilizar as construções da língua escrita na língua falada, o que pode gerar um descolamento desse indivíduo do grupo no qual está inserido.

Além disso ao ser corrigido, em ambas as situações, essa pessoa poderá não se sentir mais confortável para se comunicar em sua língua materna, acreditando que não a sabe, pois “escreve de forma errada” ou é “motivo de piada” ao falar. Dessa forma, teremos um indivíduo com dificuldades de interação social que evitará ainda mais o contato com o outro, até mesmo como mecanismo de proteção.

Caberá ao professor compreender isso, para poder de fato alcançar esse aluno e promover sua competência linguística, afinal

não podemos nos esquecer de que a modalidade oral da língua, quando usada em eventos de pouca formalidade, admite muita variação. Quanto à modalidade escrita, existem regras ortográficas e outras relacionadas à própria estruturação do texto escrito, que têm de ser observadas. Portanto, os professores têm de lidar com os modos de falar e com os modos de escrever de formas distintas, levando em conta

que a produção linguística de seus alunos tem sempre de estar adequada à situação de uso (BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009, p. 17).

Assim, o ensino tradicional de gramática não se mostra efetivo com pessoas TEA, por não promover no aluno a compreensão de uma escrita e fala adequadas às situações de uso.

2. A pedagogia da variação linguística

Acreditamos, assim como Cyranka (2015), que a pedagogia da variação linguística tem um papel importante a desempenhar nas aulas de língua portuguesa, e acrescentamos que, falando de pessoas com transtorno de espectro autista, o papel da Sociolinguística Educacional é ainda mais fundamental, pois pode levar esses alunos a “desenvolverem competência comunicativa tanto na modalidade falada quanto escrita” (CYRANKA, 2015, p. 32).

2.1 Definição

“Desde o seu berço, a Sociolinguística, tanto na sua vertente variacionista quanto na sua vertente qualitativa, demonstrou preocupação com o desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes grupos étnicos ou redes sociais (BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009, p. 2).

Podemos perceber, com essa citação, que a preocupação inicial da sociolinguística estava amparada na ideia da diferença, ficando evidente que a ideia de se pautar em diferenças, em compreender que pessoas de lugares e realidades diversas vão se relacionar de forma diferente com a língua já estava presente.

No início da segunda metade do século XX, a evolução do conceito de relativismo cultural, tanto no seio da antropologia cultural quanto da linguística estruturalista, permitiu a emergência da sociolinguística. Essa nova disciplina apoiava-se em três premissas básicas: o relativismo cultural, a heterogeneidade linguística inerente e a relação dialética entre a forma e a função linguísticas (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 114).

Basicamente, a primeira premissa descartava a ideia de que uma cultura ou língua pode ser superior a outra; a segunda premissa eleva a variação ao posto de inerente à língua, sendo a heterogeneidade resultado de fatores linguísticos e sociais. A terceira premissa tira o foco da forma isolada, para analisar essa forma dentro de um contexto de uso.

Assim, os estudos sociolinguísticos enxergam que o ensino de língua deve ser mais amplo, não se limitando única e exclusivamente à análise da forma linguística, mas pensando também em sua função. Sendo a língua produto de uma comunidade, sofrendo as influências do meio e influenciando de volta, esse produto heterogêneo não pode ser limitado ao simples estudo de regras gramaticais de uma língua ideal ou padrão.

E o ponto principal, no qual acreditamos que a sociolinguística seja um caminho aceitável para trabalharmos o ensino de língua com pessoas com transtorno do espectro autista, se firma na questão da competência comunicativa. Uma visão de ensino que tem como pressuposto desenvolver

a competência comunicativa tanto oral quanto escrita, preocupando-se com fatores históricos e ambientais, certamente contribuirá de maneira positiva no desenvolvimento de indivíduos que tem na comunicação, interação social e linguagem suas maiores dificuldades.

3. Análise da proposta com base nas dificuldades da pessoa TEA

levando em conta o que apontamos a respeito 1) das características da pessoa TEA, 2) da problemática em se trabalhar gramática nas perspectivas tradicionais de ensino e 3) da importância da Sociolinguística Educacional como proporcionadora da autonomia do uso da língua para essas pessoas, apresentaremos uma proposta de ensino de gramática, pautada em estudos sociolinguísticos, que acreditamos ser adequada ao trabalho com indivíduos com Transtorno do Espectro Autista.

3.1 Ensino da gramática em três eixos

Vieira (2017) reafirma a importância do texto como ponto de partida e chegada nas aulas de língua portuguesa. Porém,

[...] não se pode negar que os elementos de natureza formal – relativos aos diferentes níveis da gramática – são essenciais para a construção do sentido, em nível micro ou macroestrutural. (VIEIRA, 2017, p. 69)

Esses elementos gramaticais devem estar a serviço da construção do sentido do texto, sendo apresentados e sistematizados à medida que o aluno evolui, tanto em suas características individuais quanto na progressão dos anos escolares – sempre pautada em uma reflexão a respeito daquele uso. Dessa forma se apresenta, conforme Vieira (2017), o desafio metodológico de integrar aos outros objetivos escolares a reflexão linguística, o plano textual e a variação linguística.

Vieira (2017), aponta como inegável o fato de que a escola precisa trabalhar gramática, porém, também é inegável que esse trabalho tem como objetivo levar a uma reflexão a respeito da importância dos constituintes gramaticais na construção do sentido do texto. Dessa forma, o ensino de gramática precisa ser estruturado para que o trabalho seja executado:

- (i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);
- (ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,
- (iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (cf. BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados (VIEIRA, 2017, p. 70).

Pensando nesses pontos, Vieira (2017), elaborou três eixos para o ensino de gramática, focando nos fenômenos linguísticos: “(i) elementos que permitam a abordagem reflexiva da gramática; (ii)

recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias e manifestações de normas/variedades” (VIEIRA, 2017, p. 71).

Neste momento, analisaremos cada um desses pontos, relacionando-os com a realidade das pessoas TEA.

3.2 Análise da proposta com base nas características da pessoa TEA

Vieira (2017), propõe os três eixos para o ensino de gramática como sendo:

- Ensino de gramática e atividade reflexiva;
- Ensino de gramática e produção de sentido;
- Ensino de gramática, variação e normas.

Seguiremos a ordem de apresentação do artigo original, iniciando, pelo primeiro eixo.

O ensino de uma atividade reflexiva (VIEIRA, 2017) nos traz a noção de utilizarmos o ensino de gramática em favor das construções do enunciado, assim, bem mais do que nomear e classificar elementos gramaticais, devemos proporcionar ao aluno ferramentas para que ele compreenda qual a importância daquele elemento na construção dos sentidos do texto.

As atividades escolares desse eixo são diferenciadas em três naturezas:

- Linguística: que compreende a utilização das regras linguísticas da gramática internalizada pelo aluno e a produção de textos a partir dessa habilidade, já que, basicamente, ao trabalharmos com atividades linguísticas, estamos auxiliando o aluno a colocar em prática o conhecimento linguístico que o acompanha diariamente;
- Epilinguística: A partir do domínio linguístico, podemos desenvolver esse tipo de atividade, que consiste em proporcionar ao aluno brincar com as possibilidades da língua, diversificar sua fala e escrita, modificar as formas linguísticas e inventar novas;
- Metalinguística: após dominar as anteriores, de forma gradativa, podemos trabalhar as atividades metalinguísticas, onde serão sistematizados os eventos gramaticais que o indivíduo vivenciou, possibilitando que ele consiga descrevê-los.

O trabalho com esse eixo é, de certa forma, fundamental à pessoa com Transtorno do Espectro Autista, uma vez que, por suas dificuldades de linguagem, ela não experienciou muitas possibilidades de linguagem. Com isso, além de contextualizar os itens gramaticais (que, se ensinados de maneira isolada, podem parecer confusos), proporcionamos a esse indivíduo a oportunidade de extrapolar suas habilidades linguísticas, além de demonstrar, no uso, qual a função de cada elemento gramatical.

Não podemos nos esquecer que estamos falando de um indivíduo com peculiaridades, porém, se aliarmos esse eixo às áreas interesses dessa pessoa, tornando esse processo significativo e dando contextos concretos de utilização, demonstrando onde e como ele pode utilizar essas formas linguísticas, conseguiremos ter um resultado muito mais efetivo, principalmente em termos de atividades metalinguísticas.

O segundo eixo, pautado na produção de sentido, possui atividades que visam a encontrar formas efetivas de se trabalhar com a interface gramática e sentido/texto. Para isso, temos que entender a função dos elementos linguísticos dentro da produção do aluno, visto que os componentes linguísticos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos atuam na formulação dos significados (VIEIRA, 2017).

Vieira (2017), pontua a produção textual como resultante

[...] de uma série de operações a partir de um mundo real, extralinguístico ou pré-textual, que se concretiza por meio de dois processos: (i) o de transformação, em que se realizam as escolhas referentes ao material linguístico de modo a traduzir os componentes do mundo real para o linguístico, por meio do “relacionamento entre entidades, atributos e processos” (p. 248) [Pauliukonis, 2007]; e (ii) o de transação ou organização macrotextual, segundo o qual se organiza “o resultado dessas operações nos modos específicos de organização discursiva – narração, descrição e argumentação – para a composição dos diversos gêneros de textos que intermediarão atos comunicativos (VIEIRA, 2017, p. 75).

Assim, os textos são construídos a partir da relação do material linguístico com experiências do mundo real. Devido às dificuldades de linguagem, o indivíduo TEA tem prejudicada sua capacidade de organizar e relacionar assuntos variados. Dessa forma, a produção textual dele tende a ser limitada, tanto em estrutura quanto em sentido.

Assim, ao trabalharmos as operações que resultam na produção de significado em um texto, conseguiremos auxiliar esse indivíduo a organizar mais efetivamente suas ideias e, com isso, utilizar de forma mais efetiva seus conhecimentos linguísticos.

As operações que resultam em textos, sejam eles argumentativos, dissertativos ou narrativos, dentro dos mais variados gêneros, conforme Vieira (2017), se configura da seguinte forma:

- 1) identificação;
- 2) caracterização;
- 3) processualização;
- 4) modalização.

Dessa forma, o indivíduo identifica as entidades, nomeando-as e classificando-as, depois atribui características, identifica o movimento e as mudanças dos seres e, por último, se posiciona e percebe o posicionamento diante do que é enunciado. Podemos perceber, então, que esse tipo de atividade levará o indivíduo a se relacionar de forma mais íntima com o texto emitido ou consumido por ele.

Passar de maneira detalhada por essas operações é fundamental para a pessoa TEA, pois colocamos o texto em uma sequência lógica muito parecida com o funcionamento neurológico do cérebro, conforme Rogers e Dawson (2014). Com isso, é possível trabalharmos a previsibilidade dentro do texto, o que será fator diminuidor da ansiedade na pessoa TEA.

Por fim, no terceiro eixo, temos a relação do ensino de gramática com as variações e as normas. Esse ponto, ao trabalharmos com a pessoa TEA, pode exigir um pouco mais de atenção: não podemos esquecer que estamos falando de um indivíduo com inflexibilidade neurológica, ou seja, com uma tendência menor de aceitar formas diferentes daquelas que prática no dia a dia.

Porém, as atividades pertinentes ao segundo eixo tendem a trabalhar de forma significativa para a diminuição dessa inflexibilidade, ao proporcionar a esse indivíduo a possibilidade de extrapolar os limites das construções linguísticas. Lembramos também que o autista é um indivíduo que associa muitas ações a situações específicas. É muito comum, por exemplo, que pessoas TEA se neguem a fazer atividades escolares em casa, pois o lugar de estudar é a escola. Dessa forma, podemos conseguir de maneira muito simples a compreensão de que existem variedades linguísticas adequadas a cada ambiente; mas também podemos ter uma resposta negativa, se solicitarmos que produza um determinado texto em uma variedade específica, pois a compreensão literal o fará concluir que ali não é o ambiente para esse tipo de produção.

Quanto à utilização de variedades linguísticas diferentes da dominada pelo aluno, Vieira (2017) aponta isso como fundamental ao processo de ensino, tanto para suprir as necessidades dos outros dois eixos, quanto para ter contato e conhecer essas outras variedades, afinal são muitas ainda as variedades desconhecidas por esse aluno.

Não se trata aqui especificamente de vocabulário, mas de estruturas morfossintáticas típicas de situação de alta monitoração estilística, mais comumente presente em textos escritos, como, por exemplo, clíticos pronominais (lhe, o, a, os, as, nos), estratégias de indeterminação com se, orações relativas do tipo padrão (o livro de que preciso, o livro de cuja capa lhe falei), dentro outras (VIEIRA, 2017, p. 77).

Conforme observamos em Delfrate, Santana e Massi (2009), o indivíduo com TEA possui limitações na organização estrutural da frase. Então, também é fundamental apresentar a esse aluno construções que estejam próximas das chamadas variedades cultas, para que ele possa fazer os processos avaliativos a respeito de sua língua, de modo

[...] a permitir que se avalie a proximidade ou a distância dessas normas em relação: (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola; (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e até de outras sincronias; e (iii) a normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico (VIEIRA, 2017, p. 78).

Porém, o professor não pode ficar preso a essa chamada *norma culta*, cabe ao professor promover o conhecimento da maior quantidade possível de variantes linguísticas, de modo a tornar esse indivíduo capaz de reproduzi-las, se assim desejar ou precisar, além de promover a diminuição do preconceito com determinadas variantes, demonstrando que a língua é um organismo vivo e que, no uso, está sujeita a mudanças.

Conclusão

Este trabalho se propôs a analisar o modelo de ensino de gramática baseado em três eixos, proposto por Vieira (2017), porém com um olhar voltado para a pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

A pessoa TEA é alguém com um distúrbio do neurodesenvolvimento, ou seja, o cérebro desse indivíduo possui um funcionamento diferente de cérebros típicos. Não se trata de uma lesão, mas de um funcionamento oscilante. Esse quadro é marcado por dificuldades de linguagem, interação social, interesses restritos e transtorno sensorial, conforme Biasão (2014).

A proposta realizada por Vieira (2017) se demonstrou viável por trabalhar não a gramática de forma isolada, mas pensando a relação dos elementos gramaticais com a produção de sentidos do texto. Dessa forma, devíamos olhar não somente para os elementos gramaticais ou para o sentido do texto, mas para essas duas unidades, e perceber como elas juntas produzem o sentido do texto, além de considerarmos as muitas variedades linguísticas.

Essa proposta se mostrou viável, uma vez que ela consegue não somente ensinar a gramática como ciência e a relação dos elementos na produção de sentido, mas, no caso da pessoa TEA, funciona também como uma fonte de modelos linguísticos para esse indivíduo, bem como uma oportunidade para que ele possa testar as possibilidades de uso da língua e, com isso, compreender a utilização dos elementos gramaticais.

Referências

- ASSOCIATION, American Psychiatric. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 992. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento.
- BIASÃO, M. C. R. Transtorno do Espectro Autista. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (org.) *Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais*. Maringá: Eduem, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 264.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística Educacional. In: HORA, Demerval da; ALVES, Eliane Ferraz; ESPÍNDOLA, Lucilene C. (org.). *Abralín: 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.
- BRASIL. Congresso. Senado. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília, DF, 27 dez. 2012.
- CAMARA JR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 47. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 124.
- CYRANKA, Lúcia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). *Pedagogia da diversidade linguística: língua, variedade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, cap. 2. pp. 31-51.

DELFRATE, Christiane de Bastos; SANTANA, Ana Paula de Oliveira; MASSI, Giselle de Athaide. A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 2, pp. 321-31, 2009. Trimestral.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. *O Cérebro Autista: pensando através do espectro*. 5. ed. Tradução de Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2016, p. 251.

MONTEIRO, Fernanda Cristina Bassetto. *A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades*. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

NOTBOHM, Ellen. *Dez coisas que toda criança com Autismo gostaria que você soubesse*. Tradução de Mirtes Pinheiro. Florianópolis: Inspirados Pelo Autismo, 2014, p. 184.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (Genebra). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde*: cid 11. CID 11. 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f437815624>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (Genebra). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde*: cid 10. CID 10. 1993. Disponível em: <https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F84.0>. Acesso em: 04 nov. 2020.

PERINI, Mario A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.

ROGERS, Sally J.; DAWSON, Geraldine. *Intervenção Precoce em Crianças com Autismo: modelo denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização*. Tradução de Mariana Brito Lança e Sara Rodrigues. Lisboa: Lidel, 2014.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). *Gramática variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, cap. 3. pp. 64-82, 2017.