



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS

ANTÔNIO JOSÉ GÓES DA MOTA

**VOZES DOS FILHOS, PALAVRAS DOS PAIS: UMA ANÁLISE DA LINGUAGEM
DE CRIANÇAS COM TEA EM IDADE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO
DO SUL**

CRUZEIRO DO SUL – AC

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS

ANTÔNIO JOSÉ GÓES DA MOTA

**VOZES DOS FILHOS, PALAVRAS DOS PAIS: UMA ANÁLISE DA LINGUAGEM
DE CRIANÇAS COM TEA EM IDADE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO
DO SUL**

A apresentação dessa dissertação é exigência do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – UFAC, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Cordeiro Oliveira Pinheiro.

CRUZEIRO DO SUL – AC

2025

AGREDECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus, aos orixás e ao universo por essa oportunidade de construir e apresentar este estudo tão árduo, mas também, tão gratificante.

Quero agradecer aos meus pais que em meio a própria ignorância me apoiam e são felizes por me verem chegar até aqui.

Quero agradecer à minha orientadora por não ter desistido de mim e mesmo em meio aos percalços dessa trajetória continuou comigo e insistiu nessa particular obra de arte.

Por fim, agradeço ao meu companheiro de vida que nesses anos de estudo e pesquisa vivenciou comigo situações conflitantes e assustadoras que poderiam me paralisar, mas segurou na minha mão e da forma dele me incentivou e me deu força para que eu chegasse até aqui.

A todos, muito obrigado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem representativa dos Lobos cerebrais.	38
Figura 2 – Principais regiões cerebrais especializadas no processamento da linguagem.	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos critérios utilizados para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autismo segundo o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V).....	20
Quadro 2 - Níveis de gravidade para o Transtorno do Espectro Autista segundo o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V).	24
Quadro 3 – Principais características de déficits na comunicação e na linguagem no TEA. ...	29
Quadro 4 – Habilidades de linguagem frequentemente relacionadas aos hemisférios cerebrais.	40
Quadro 5 – Descrição das estruturas encefálicas envolvidas no processamento de distintos componentes de linguagem.	42
Quadro 6 - Perfil sociodemográfico dos pais/responsáveis participantes da pesquisa.	47
Quadro 7 - Análise descritiva dos eixos temáticos do participante C1.	55
Quadro 8 - Análise descritiva dos eixos temáticos do participante C2.	59
Quadro 9 – Análise descritiva dos eixos temáticos do participante C3.....	63
Quadro 10 - Análise descritiva dos eixos temáticos do participante C4.	66
Quadro 11 – Categorias e Subcategorias de análise adotadas no estudo.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Adequado

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – Associação Americana de Psiquiatria

APAA/CZS – Associação de Pais e Amigos da Pessoa com Autismo de Cruzeiro do Sul

CETEA – Centro Especializado em Transtorno do Espectro Autista

CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

CIPTEA – Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

CP – Comprometido

DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

EM – Emergente

FBF – Fundação Banco do Brasil

fMRI, PET – Pesquisa com Neuroimagem Funcional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

N/O – Não Observado

SNC – Sistema Nervoso Central

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TID – Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

UFAC – Universidade Federal do Acre

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

Este estudo investiga o desenvolvimento linguístico de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em idade escolar, analisando suas particularidades comunicativas à luz dos contextos sociais, familiares e escolares. A pesquisa tem como objetivo geral analisar a linguagem de crianças autistas em idade escolar no município de Cruzeiro do Sul, a partir das percepções de seus pais e responsáveis. O referencial teórico ancora-se na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1934/2001), que evidencia a mediação social e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como centrais para a emergência da linguagem, articulando-se às contribuições de Luria (1981) no entendimento neuropsicológico da linguagem. No campo específico do TEA, dialoga-se com autores clássicos e contemporâneos como Kanner (1943), Rutter (2011), Bosa (2006) e Klin (2006), que evidenciam a heterogeneidade dos quadros autísticos e suas implicações comunicativas. A esse conjunto soma-se o referencial neurofuncional, com base em Hagoort e Indefrey (2014), Poldrack (2006), Gallese e Lakoff (2005), Gallant (2011) e Lenneberg (1967), que discutem os substratos cerebrais da linguagem, a multimodalidade comunicativa e a plasticidade neural. Essa escolha é articulada a uma metodologia de natureza qualitativa e exploratório-descritiva, guiada pelas contribuições de Gonsalves (2001) e Gil (2008, 2011) para a estruturação da pesquisa social, de Bardin (2011) para a Análise de Conteúdo e de Yin (2016), Denzin e Lincoln (2006) e Flick (2009) no fortalecimento da validade e profundidade dos estudos qualitativos. A pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas com pais e responsáveis de crianças autistas como instrumento principal de coleta de dados. A partir das informações obtidas, foram estabelecidas seis categorias de análise – desenvolvimento linguístico, contexto social e familiar, ambiente escolar, estratégias de comunicação, desafios no desenvolvimento e apoio terapêutico. Os resultados mostraram que, embora haja elementos comuns entre os participantes, cada criança apresenta um perfil comunicativo singular, moldado pela qualidade da estimulação social, pelo suporte familiar e escolar e pela presença de intervenções terapêuticas. Conclui-se que compreender essas especificidades é fundamental para a elaboração de estratégias pedagógicas e terapêuticas individualizadas, fortalecendo práticas interdisciplinares capazes de promover avanços na comunicação, na participação social e na inclusão escolar de crianças com TEA.

Palavras-chave: TEA; Linguagem; Comunicação; Inclusão Escolar; Zona de Desenvolvimento Proximal.

ABSTRACT

This study investigates the linguistic development of school-age children with Autism Spectrum Disorder (ASD), analyzing their communicative particularities in the light of social, family, and school contexts. The general objective is to analyze the language of autistic children in school age in the municipality of Cruzeiro do Sul, based on the perceptions of their parents and guardians. The theoretical framework is anchored in Vygotsky's (1934/2001) historical-cultural perspective, which highlights social mediation and the Zone of Proximal Development (ZPD) as central to the emergence of language, articulated with Luria's (1981) contributions to the neuropsychological understanding of language. In the specific field of ASD, the research draws on classical and contemporary authors such as Kanner (1943), Rutter (2011), Bosa (2006), and Klin (2006), who highlight the heterogeneity of autistic profiles and their communicative implications. This is complemented by the neurofunctional framework, based on Hagoort and Indefrey (2014), Poldrack (2006), Gallese and Lakoff (2005), Gallant (2011), and Lenneberg (1967), who discuss the cerebral substrates of language, communicative multimodality, and neural plasticity. This choice is articulated with a qualitative and exploratory-descriptive methodology, guided by the contributions of Gonsalves (2001) and Gil (2008, 2011) for the structuring of social research, Bardin (2011) for Content Analysis, and Yin (2016), Denzin and Lincoln (2006), and Flick (2009) in strengthening the validity and depth of qualitative studies. The research used semi-structured interviews with parents and guardians of autistic children as the main instrument for data collection. From the information obtained, six categories of analysis were established: linguistic development, social and family context, school environment, communication strategies, developmental challenges, and therapeutic support. The results showed that, although there are common elements among participants, each child presents a unique communicative profile, shaped by the quality of social stimulation, family and school support, and the presence of therapeutic interventions. It is concluded that understanding these specificities is essential for the development of individualized pedagogical and therapeutic strategies, strengthening interdisciplinary practices capable of promoting advances in communication, social participation, and school inclusion of children with ASD.

Keywords: ASD; Language; Communication; School Inclusion; Zone of Proximal Development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E LINGUAGEM HUMANA	16
1.1 TEA: LEVANTAMENTO HISTÓRICO, CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS E DIAGNÓSTICO	16
1.2 COMPONENTES DA LINGUAGEM NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.	27
1.3 LEV VYGOTSKY: O SOCIOINTERACIONISMO E AS CONTRIBUIÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.	30
1.4 CÉREBRO, LINGUAGEM E SEUS COMPONENTES	37
2 METODOLOGIA.....	45
3 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	82
APÊNDICES	88
APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	88
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	91

INTRODUÇÃO

A elaboração deste estudo envolve facetas relacionadas diretamente ao percurso histórico de quem a constrói. Camadas e contextos pessoais, profissionais e de formação educacional moldaram o desejo e movimentaram a busca por essa construção. Apresentamos neste capítulo introdutório os caminhos que nos direcionaram a esta pesquisa, as influências advindas da formação acadêmica, pessoal e profissional do pesquisador, assim como a escolha do objeto de estudo e do público-alvo.

Talvez o ponto mais inquietante e desafiador de todo esse trabalho tenha sido criar e escrever esta seção no intuito de apresentar sobre a minha ótica enquanto vivente e pesquisador quanto ao desejo que envolve toda essa pesquisa. Pode parecer fácil falar sobre nós mesmos e sobre os nossos desejos, mas nem sempre é confortável encontrar palavras para isso. Como a narrativa a partir de agora caracteriza-se como pessoal, vinculada à pessoa deste pesquisador, opto pela primeira pessoa do singular em detrimento da primeira pessoa do plural.

O início dessa trajetória começou no ano de 2012 com a iniciação da minha vida acadêmica no curso de bacharel em Psicologia. Durante esse período em que estive na graduação, me chamava atenção os estudos em volta do campo do desenvolvimento infantil e as contribuições da psicologia no processo de desenvolvimento e formação dos indivíduos. Em 2016, iniciei a pós-graduação lato-senso em Neuropsicologia Clínica, momento em que tive a oportunidade de me aprofundar nos estudos sobre o desenvolvimento humano, cognição, neurociência e indivíduos em condições neurodivergentes.

Ao concluir a graduação e no decorrer da pós-graduação, vivenciei a primeira oportunidade dentro do mercado de trabalho, na área da Educação Inclusiva, enquanto assistente educacional no âmbito do ensino especial. Minha função enquanto assistente educacional era única e exclusivamente assistencial aos alunos na preparação e mediação de aulas teóricas e práticas, no qual incluía assistência e participação junto aos professores regentes dos planejamentos, controle e avaliação das atividades de ensino, assim como, em pesquisas ativas em fontes de informação e materiais didáticos destinadas a fornecer elementos para elaboração dos programas de ensino para inclusão e na preparação de adaptações para os conteúdos administrados.

No exercício da função de assistente educacional, tive a oportunidade de ver e me envolver com as mais diversas histórias, descobrindo as mais diferentes realidades, presenciando momentos e situações desafiadoras na vida dos alunos e de suas famílias. Tal experiência profissional na qual exerci pelo período exato de três anos, pôde ser dividida em

uma prática de atuação mesclada em níveis de ensino distintos: o fundamental I, fundamental II e o ensino médio; encontrando e auxiliando indivíduos com diferentes condições, a principal delas direcionada aos transtornos do neurodesenvolvimento, em especial, trabalhando na assistência de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Provavelmente, eu poderia desenvolver vários relatos dessa prática no decorrer desses anos de experiência educacional. Contudo, a experiência mais marcante e significativa aconteceu no ano de 2017, logo no início, no primeiro ano de exercício profissional, eu prestei auxílio a uma criança de dez anos de idade, diagnosticada com TEA. Ela estudava o quinto ano do ensino fundamental I.

Identifiquei que a criança apresentava significativa resistência para as relações e possíveis vinculações sociais, o que dificultava toda e qualquer aproximação espontânea que pudesse partir do outro e ir ao seu encontro. Em seu histórico de rotina constava: restrições, isolamento e muitas vezes o próprio silêncio.

Chamava a atenção os padrões de comportamento que aquela criança apresentava, especialmente em dois momentos específicos, sendo eles: em situações de euforia (alegria) ou de irritabilidade (momentos de crises). Em ambas as situações, a criança apresentava intensa movimentação motora com as mãos sobre o próprio rosto (estereotipias motoras), balançando quase que ininterruptamente, com expressiva velocidade. Apresentava também forte restrição e seletividade alimentar, gerando atenção e cuidado nas horas das refeições.

Em relação a comunicação e formas de expressão, a criança demonstrava limitações visivelmente aparentes, como dificuldades importantes com a autoreferenciação (ausência do uso do pronome eu), sendo comum dizer o próprio nome como forma de expressar algum desejo. Observei também um discurso pragmático intenso, com ausência de percepções abstratas e conotativas, bem como, baixo nível de repertório vocabular, onde muitas vezes era comum apontar para determinados objetos ao invés de denominá-los, resultando em maiores esforços para o aprendizado, assim como para os momentos de troca em contextos sociais.

Cada um dos comportamentos e características que eram apresentadas por aquela criança correspondiam explicitamente aos componentes estruturais da sintomatologia do TEA. Quanto aos déficits na comunicação social, eram presentes dificuldades na reciprocidade socioemocional; os padrões restritos e repetitivos de comportamento se apresentavam por movimentos motores nas mãos de forma estereotipada e repetitiva, bem como pela sua seletividade alimentar; os atrasos e limitações na linguagem eram evidenciados pelo baixo repertório de vocabulário e dificuldades na sua comunicação expressiva. Assim, cada ação

observada, cada movimento presenciado, cada instante compartilhado se tornava abastecimento para o meu campo pessoal do conhecimento e do aprendizado.

Conforme os dias iam se passando, passei a adotar algumas estratégias facilitadoras para o ensino de alguns componentes básicos criados de forma particular para aquele aluno. Possuindo como base o conhecimento (ou descoberta) que a própria vivência pôde nos proporcionar – ou seja: a sua rotina, seus interesses, pontos fortes e fracos dentro da aprendizagem, assim como, a própria vinculação afetiva que proporcionava confiança e segurança; comecei a direcionar atividades baseadas num cronograma estruturado, determinando uma rotina para o aluno, com horários pré-estabelecidos de entrada e saída da escola, como também, no cuidado de mudanças repentinas das atividades e no direcionamento de comandos no dia a dia. Apostei na previsibilidade, apresentando para a criança passo a passo do que ia acontecer durante o dia, utilizando sempre recursos visuais como estratégia para explicar o que ia acontecer para o aluno.

Consegui observar também de forma constante quais eram seus interesses, seu hiperfoco nas diferentes questões que poderiam ser exploradas e utilizadas a seu favor; assim como exposições gradativas a situações de envolvimento coletivo, gerando troca e criando experiências sociais, servindo de aprendizado não somente ao aluno que estava sendo assistido com TEA, mas à turma, na ideia de que eles desenvolvessem maior compreensão e respeito, principalmente com os comportamentos e eventos disruptivos (momentos de crises) presentes no cotidiano daquela criança. A partir do planejamento de sua rotina, o aluno conseguiu maior adesão ao ambiente escolar, facilitação na apresentação de estímulos, aprendizagem significativa e principalmente constância na assiduidade do ambiente escolar.

No ano de 2019 eu concluí a pós-graduação e me tornei Especialista em Neuropsicologia Clínica, momento em que iniciei a experiência na área com atendimentos clínicos, onde passei a desenvolver atuação na aplicação de escalas e testes privativos a profissionais psicólogos que possibilitam investigar e avaliar o desenvolvimento infantil global, em especial, prestando suporte para o diagnóstico indicativo/conclusivo de transtornos do neurodesenvolvimento. A partir de então, passei a ter contato com inúmeras crianças que apresentavam atrasos significativos em marcos do desenvolvimento infantil nos domínios da comunicação, linguagem, cognição, nas áreas socioemocionais, entre outros.

Essa etapa da minha experiência foi marcada pela aproximação com o município de Cruzeiro do Sul – Acre, onde, estabeleci e fixei espaço para o exercício profissional. Durante esse período, me chamou atenção a quantidade de crianças que se apresentavam com suspeita

de autismo. É importante destacar que o público com TEA varia em faixa etária (crianças, adolescentes, adultos e idosos); contudo, o diagnóstico é mais comum na fase infantil.

Atrelados aos atrasos em diferentes componentes do desenvolvimento infantil, percebi que na maioria das crianças em investigação para TEA, os prejuízos nas áreas da comunicação chamavam a atenção de pais e responsáveis e motivavam a busca profissional, sendo, esse específico componente classificado como um importante critério clínico para o diagnóstico do autismo. Todavia, não era apenas a forma como se expressavam ou conseguiam usar determinados componentes comunicativos, sendo eles verbais ou não verbais, mas, era principalmente nos padrões anormais e falhas de aquisição da linguagem oral, evidenciados pela ausência total ou parcial da fala ou pelo seu baixo nível de aquisição vocabular nos dois primeiros anos de idade que levavam os pacientes até a procura de um diagnóstico.

Com o propósito de fortalecer e buscar conquistas nos direitos de crianças com TEA, em meados de 2017, pais e familiares sentiram a necessidade de se unir e criar uma entidade representativa na luta pelos direitos das pessoas com autismo no município de Cruzeiro do Sul. A entidade civil, sem fins lucrativos, tornou-se um importante ponto de referência e acolhimento para pessoas com TEA e seus familiares.

A Associação de Pais e Amigos da Pessoa com Autismo de Cruzeiro do Sul (APAA/CZS) objetiva a defesa de direitos, proteção e promoção de pessoas com TEA por meio da assistência à saúde, educação e assistência social. A instituição tem se dedicado ao acolhimento das famílias e crianças, oferecendo suporte no processo de diagnóstico com orientações e informações que auxiliam a população nessa etapa inicial, bem como, ao acesso referente às terapias integrativas visando o desenvolvimento daquelas que já apresentam diagnóstico concluído. Segundo o diretor/presidente da instituição, Sr. Peter Rogers, atualmente, cerca de 400 pessoas com TEA são atendidas na APAA/CZS, dentre elas crianças, jovens e adultos.

O trabalho desenvolvido pela APAA/CZS ultrapassou fronteiras e ganhou bastante relevância e visibilidade, alcançando outros municípios do Juruá, como o município de Porto Walter, além de regiões interestaduais, como a cidade de Guajará, no Amazonas

Em julho de 2024, o município de Cruzeiro do Sul implantou, por meio de emenda parlamentar da ex-deputada Jéssica Sales, um moderno Centro Especializado em Transtorno do Espectro Autista (CETEA). A administração do centro foi repassada para a APAA/CZS. No lugar são ofertados inúmeros serviços especializados, dentre os quais psicologia, psicopedagogia, fisioterapia, aulas de música e assistência social. Atualmente o CETEA atende 57 crianças e adolescentes com TEA; destas, 54 integram um projeto de música em parceria

com a Fundação Banco do Brasil (FBB). Além disso, a CETEA também realiza um trabalho de acolhimento aos pais e responsáveis por meio do “Projeto Cuidando do Cuidador”, onde terapias coletivas são ofertadas com vistas à preservação da saúde mental dos cuidadores.

O meu contato inicial com o trabalho da APAA/CZS ocorreu logo após a minha chegada em Cruzeiro do Sul. Em conversa com o diretor/presidente, eu conheci um pouco sobre a instituição, onde passei a atuar, enquanto neuropsicólogo, em atendimentos de pessoas no diagnóstico de autismo e exercer um trabalho social na facilitação do acesso a esse tipo de diagnóstico.

Com vista na oportunidade de acolher e incluir famílias de baixa renda e com pouco acesso aos serviços especializados, a APAA/CZS se enquadra na minha perspectiva pessoal de inclusão e facilitação de acesso às famílias carentes. Atualmente no cenário público e privado os serviços como avaliação neuropsicológica, intervenções neurocognitivas e diagnósticos clínicos para indivíduos com autismo tem se mostrado um processo árduo, dispendioso, demorado e desgastante para pais e familiares que se encontram envolvidos nessas condições. O atendimento público conta com longas filas de espera, com grande número de pacientes. Ainda, alguns serviços necessários para o diagnóstico não são ofertados pelo sistema público. Tudo isso constitui barreiras para pais e responsáveis de baixa renda conseguirem o acesso ao atendimento especializado.

Entre conversas com pais e responsáveis, palestras e orientações, decidi incluir a instituição em minha jornada de pesquisa e estudo. A proposta de parceria com a associação para a atual pesquisa se deu no intuito de realizar uma triagem com o público-alvo: crianças, com diagnóstico conclusivo de TEA, faixa etária entre quatro e oito anos, matriculadas em escolas públicas, atendidas pela APAA/CZS.

Assim, este estudo integra a linha de pesquisa “Estudos Linguísticos: ensino, linguagens e cultura” do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, da Universidade Federal do Acre. Busca-se analisar o desenvolvimento linguístico de crianças autistas em idade escolar no município de Cruzeiro do Sul a partir da perspectiva de pais e responsáveis. Por meio de uma abordagem qualitativa, buscamos compreender os fatores que influenciam o desenvolvimento linguístico dessas crianças, destacando o papel do contexto familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem.

Inserido no campo do ensino, em especial no âmbito da educação inclusiva, este estudo articula a investigação sobre linguagem e desenvolvimento comunicativo de crianças com TEA às práticas pedagógicas escolares. A pesquisa procura compreender como a percepção de pais e responsáveis sobre o processo linguístico se relaciona às experiências educacionais,

ressaltando que a escola constitui espaço privilegiado de mediação social e de construção de aprendizagens. Dessa forma, reafirma-se o compromisso deste trabalho com a área da educação, ao propor reflexões e subsídios que possam fortalecer a prática docente, orientar estratégias pedagógicas e fomentar políticas inclusivas capazes de ampliar a participação efetiva de estudantes autistas no contexto escolar.

Ao utilizar entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados, esta investigação privilegia a voz dos pais e responsáveis, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das condições que favorecem ou dificultam o desenvolvimento do vocabulário em crianças com TEA. Além disso, o estudo propõe reflexões sobre como os ambientes familiar e educacional podem contribuir para o aprimoramento de habilidades linguísticas e para a inclusão social das crianças.

O desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA se constitui em um processo complexo, marcado por singularidades que envolvem fatores biológicos, cognitivos, sociais e pedagógicos. Embora a literatura aponte que a mediação familiar e escolar desempenha papel fundamental nesse percurso, ainda são limitados os estudos que exploram, de maneira sistemática, como pais e responsáveis percebem tais especificidades em contextos cotidianos.

Diante disso, este estudo se orienta pela seguinte questão norteadora: como se dá a linguagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista em idade escolar, a partir das percepções de seus pais ou responsáveis?

A pesquisa tem como **Objetivo Geral**: Analisar a linguagem de crianças autistas em idade escolar no município de Cruzeiro do Sul, a partir das percepções de seus pais e responsáveis.

Assim, figuram como **objetivos específicos**:

1. Compreender, por meio das entrevistas, os fatores que influenciam o desenvolvimento do vocabulário em crianças com TEA.
2. Identificar as percepções dos pais ou responsáveis sobre o contexto social e familiar no processo de desenvolvimento da linguagem.
3. Explorar as possíveis contribuições da escola e do ambiente educacional para o desenvolvimento linguístico das crianças.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: No **Capítulo 1**, intitulado **Transtorno do Espectro Autista e Linguagem Humana**, discutiremos sobre o TEA, apresentando o histórico, o desenvolvimento e as perspectivas atuais sobre o tema a partir de discussões sobre a linguagem humana, com destaque para as contribuições de Lev Vygotsky e

o papel do cérebro no processo de comunicação. Também exploramos como a interação social influencia o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento de componentes da linguagem.

O **Capítulo 2** corresponde à **Metodologia**, momento em que discorremos sobre os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste estudo. Trata-se de uma abordagem qualitativa, descritiva desenvolvida a partir de dados coletados em entrevistas semiestruturadas, analisados à luz da Análise de Conteúdo

O **Capítulo 3**, intitulado **Resultados e Discussão**, apresentamos a análise das entrevistas realizadas, organizando os dados coletados em categorias temáticas. As percepções dos pais ou responsáveis são discutidas a partir do referencial teórico, com ênfase nos fatores que influenciam o desenvolvimento linguístico de crianças com TEA.

Na **Conclusão**, sintetizamos as contribuições do estudo para o campo acadêmico e prático, discutindo as implicações para o ensino, a inclusão social e o suporte às crianças com TEA e suas famílias. Também apresentamos reflexões sobre possíveis desdobramentos e futuras pesquisas nessa área.

1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E LINGUAGEM HUMANA

Neste capítulo, apresentamos aspectos importantes sobre o TEA e a linguagem humana a partir de teóricos que discutem aspectos históricos e clínicos relacionados ao autismo, assim como alguns elementos que colaboram para o desenvolvimento de componentes da linguagem humana.

1.1 TEA: LEVANTAMENTO HISTÓRICO, CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS E DIAGNÓSTICO

A palavra “autismo” foi empregada pela primeira vez em 1911 por Eugen Bleuler, um psiquiatra suíço. A caracterização do transtorno é marcada por descobertas e estudos envolvendo a observação de comportamentos infantis, bem como, em reformulações nos Manuais Diagnósticos – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM, que configura a tradução e sigla para *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) e Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID).

É importante destacar que somente no final da década de 1880 que surgiram as primeiras publicações sobre a psiquiatria infantil, pois anteriormente, as crianças recebiam o mesmo diagnóstico que um adulto. Para Bercherie (2000), no século XIX o diagnóstico de “idiotia” cobria todo o campo da psicopatologia de crianças e adolescentes. Logo, a idiotia pôde ser considerada precursora não só do retardo mental, termo até então utilizado, mas das psicoses infantis, da esquizofrenia infantil e do próprio Transtorno do Espectro Autista.

Segundo o Ministério da Saúde (2018), na década de 1940, dois médicos apresentaram as primeiras descrições modernas para a época daquilo que hoje é nomeado como Transtorno do Espectro Autista. Leo Kanner, médico psiquiatra, publicou em 1943 o artigo intitulado “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”, utilizando-se da noção de autismo consagrada por Eugen Bleuler como um dos principais sintomas da esquizofrenia. Kanner trabalhou e descreveu onze crianças cujo distúrbio patognomônico (próprio ou característico) seria a incapacidade de se relacionarem de maneira normal com pessoas e situações, desde o momento do seu nascimento. O isolamento intenso as levava a negligenciar, ignorar ou recusar o contato com o ambiente, e esse comportamento podia estar presente desde os primeiros meses de vida.

Boa parte desses sinais precoces eram também identificados por problemas na aquisição da fala; esses costumavam ser os primeiros sinais inequívocos de que algo estava errado. Três das crianças de Kanner não adquiriram a fala ou muito raramente a usavam, as

demais falaram na idade prevista ou pouco depois, evidenciando atrasos na aquisição específica desse componente (Ministério da Saúde, 2018).

Destacamos o quanto o desenvolvimento da linguagem e suas falhas no processo de aquisição e desenvolvimento se apresentaram como importantes fatores para Kanner diante as suas descobertas. Tais fatores ainda são considerados para o diagnóstico do TEA nos dias atuais.

O Ministério da Saúde (2018) indica que um ano após a publicação do texto de Kanner, Hans Asperger, médico de Viena, escreveu o artigo intitulado “Psicopatia autística na infância”. Nele, Asperger também utilizou o termo autismo de Bleuler para descrever quatro crianças que apresentavam como questão central incapacidades e limitações no relacionamento com o ambiente ao seu redor, por vezes, compensados pelo alto nível de originalidade no pensamento e nas atitudes. Para Asperger, as características autísticas apareceriam a partir do segundo ano de vida e seriam persistentes. Haveria pobreza de expressões gestuais e faciais e, quando as crianças eram inquietas, sua movimentação era estereotipada e sem objetivo, podendo haver movimentos rítmicos repetitivos. A fala era considerada artificial, com atitude criativa em relação à linguagem, exemplificada pelo uso de palavras incomuns e neologismos (palavras/expressões novas ou com novos significados que são criados para nomear conceitos, descrever algo ou dar mais ênfase a uma ideia). O olhar também constituía um sintoma: ele não se deteria por muito tempo nas coisas e deslizaria sobre as pessoas.

Compreendemos até aqui então, que tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato social humano, mas se caracteriza, sobretudo, pela dificuldade em manter contato interpessoal significativo e, muitas vezes afetivo com os outros de modo espontâneo e recíproco.

Ao longo das décadas de 1970 e 80, o autismo passou a ser visto como um distúrbio cognitivo. Nessa época, deixou de ser entendido como uma condição que envolvia simplesmente retraimento emocional e social e passou a ser considerado como um transtorno do desenvolvimento, envolvendo déficits severos na cognição com provável origem em alguma forma de disfunção cerebral (Bosa, 2002).

Passos (2020) afirma que o próximo marco na conceituação após as descobertas e publicações de Kanner e Asperger sobre o autismo aconteceu em 1978, quando o psiquiatra Michael Rutter propôs uma nova definição do distúrbio, como um transtorno mental único e independente. Baseado em quatro critérios, o autismo foi caracterizado por atrasos e desvios sociais (não só decorrentes da deficiência intelectual), problemas de comunicação (também não apenas ligados à deficiência intelectual), comportamentos incomuns como movimentos

estereotipados e maneirismos, com todos os sintomas presentes antes dos trinta e seis meses de idade. Consequentemente, o distúrbio passou para uma nova classe, denominada Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), que afetam múltiplas áreas de funcionamento cerebral.

Desde então, vários outros estudos foram realizados e novas características sintomáticas puderam ser apontadas e, com tantas possibilidades de manifestações dentro de um único quadro clínico para a síndrome autística, as questões que envolvem a temática avançaram na tentativa de desvendar a sua etiologia. E nessa busca contata-se diversas teorias explicativas que vão desde o cunho materno afetivo, influência ambiental e possibilidades genéticas, fatores esses que embasam a temática até os dias de hoje.

Conseguimos destacar aqui que em meio a importantes momentos históricos e reformulações que envolveram a humanidade, o contexto científico alcançou significativas descobertas e principalmente conquistou avanços, no qual, os estudos sobre autismo desde a sua primeira descrição desenvolveram enquadres progressivos para a sua atual identificação. Tais contribuições foram importantes não apenas na disseminação sobre a temática, mas na construção, formulação e reformulação de conceitos que serviram de base para a compressão das características apresentadas por esses determinados indivíduos.

Desse modo, damos ênfase aos manuais de classificação internacional diagnóstica que embasam a prática clínica referente aos transtornos psiquiátricos, no qual também passaram ao longo dessa construção por adaptações na tentativa de acompanhar os avanços e descobertas alcançadas para conseguir mensurar e criar uma padronização explicativa e adequada para o que hoje conhecemos como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Utilizaremos como base para este estudo o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) para elucidar o apoio no diagnóstico do TEA e propor a descrição evolutiva desse instrumento em relação ao autismo, onde, precisamos aqui informar que a priori o DSM foi criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) para padronizar os critérios diagnósticos das desordens que afetam a mente e as emoções. O DSM, desde a sua formulação, acumula cinco edições, sendo a última considerada a edição atual, mas que atualmente está passando por revisões e atualizações frente às descobertas científicas referente aos transtornos mentais.

Para Bosa e Teixeira (2017), inicialmente, com o DSM I (1952) o autismo foi considerado sintoma da “Reação Esquizofrênica do Tipo Infantil”; no DSM II (1968), passa a ser descrito como “Esquizofrenia, do Tipo Infantil”, mantendo o comportamento autístico como manifestação da esquizofrenia infantil; no DSM III (1980), o diagnóstico de “Esquizofrenia tipo infantil” desapareceu e foi realocado em “Distúrbios que habitualmente se manifestam na

primeira infância ou adolescência”; assim, o autismo saiu da condição de sintoma, para ser nomeado Distúrbio Autista. No DSM IV (1994), o autismo deixou de ser nomeado como distúrbio e passou à condição de transtorno e se manteve como entidade nosográfica (descrição e classificação) dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Nesse eixo, há as seguintes denominações que integravam o TGD: Transtorno Autista, Transtorno de Asperger, Transtorno de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI).

Em sua última e atual edição, o DSM V (2013) englobou transtornos antes chamados de autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger para a classificação e denominação de Transtorno do Espectro Autista – TEA. Apesar de possuírem variabilidade significativa entre si, tanto em relação ao perfil da sintomatologia quanto ao nível de gravidade, essas condições foram classificadas como um único grupo por apresentarem em comum prejuízos na comunicação social, na interação social e no comportamento adaptativo (Mas, 2018).

Inferimos que tais mudanças foram implementadas buscando melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico do TEA, sendo tais modificações pautadas em evidências clínicas e empíricas que apontavam para a dimensionalidade de suas características comportamentais, cognitivas e psicológicas.

A seguir, no Quadro 1, apresentamos de forma sucinta a sintomatologia do TEA, no qual procuramos estabelecer uma descrição prática, funcional e flexível na apresentação de suas características, segundo os padrões de identificação utilizados para o diagnóstico, embasado no quadro clínico apresentado pelo paciente, com critérios estabelecidos pela 5ª edição do Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V).

Quadro 1 – Descrição dos critérios utilizados para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autismo segundo o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V).

Critério	Características
A) Prejuízo Persistente na Comunicação e Interação Social.	1. Limitação na reciprocidade social e emocional; 2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social; 3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar às diversas situações sociais. Especificar a gravidade atual: A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos.
B) Padrões Restritos e Repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica.	1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala; 2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais; 3. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco; 4. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente. Especificar a gravidade atual: A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento
C) Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceder suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida.	
D) Os sintomas causam prejuízos clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente.	
E) Esses distúrbios não são melhores explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento.	

Especifica-se:

Com ou sem comprometimento intelectual concomitante;
 Com ou sem comprometimento da linguagem concomitante;
 Associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental;
 Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental;
 Com catatonia.

Fonte: APA, 2014.

A apresentação dos critérios e características do TEA explicitados no Quadro 1 correspondem às manifestações sintomáticas presentes nos comportamentos dos indivíduos, estabelecidos por déficits de caráter contínuo na comunicação e na interação social, bem como, na existência de padrões repetitivos e restritos de interesses, comportamentos e atividades.

Infere-se que logo na primeira infância é possível notar alguns sinais de alteração no comportamento da criança, tais como: dificuldade de interação social, tendência ao isolamento e apego a objetos aparentemente sem valor, atraso na linguagem, sensibilidade ao som, cheiro ou texturas, dificuldade de mudar a rotina, entre outros.

Para o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V) e conforme a exposição do Quadro 1, as características essenciais dessa condição são evidenciadas por prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A). No qual, muitos desses indivíduos apresentam déficits de linguagem que variam de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, uso repetitivo de fala em eco ou linguagem explicitamente literal; havendo linguagem, costuma ser unilateral, sem reciprocidade social, usada mais para solicitar ou rotular do que para simbolicamente comentar ou compartilhar sentimentos. Mesmo quando as habilidades linguísticas formais, como vocabulário e gramática estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca se mostra prejudicada.

Algumas crianças apresentam um desenvolvimento típico e, de repente, começam a regredir ou até param de falar e interagir, apresentando: (1) Déficit na reciprocidade socioemocional (capacidade de envolvimento com outros e compartilhamento de ideias e sentimentos), evidentes em crianças pequenas com o transtorno, que podem apresentar pequena ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais e de compartilhar emoções, além de imitação reduzida ou ausente do comportamento de outros. (2) Déficit para desenvolver, manter e compreender as relações devem ser observados e julgados em relação aos padrões relativos à idade, ao gênero e à cultura. Pode haver interesse social ausente, reduzido ou atípico,

manifestado por rejeição de outros, passividade ou abordagens inadequadas que pareçam agressivas ou disruptivas (padrão persistente de uma conduta negativa, desafiadora ou até mesmo hostil em algumas situações). (3) Déficits verbais e não verbais na comunicação social apresentam manifestações variadas, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como, de outros fatores como histórico de tratamento e apoio atual (APA, 2014).

Os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B), incluem estereotipias motoras simples, dentre os quais destacamos a ação de abanar as mãos, estalar os dedos; uso repetitivo de objetos, como girar ou enfileirar objetos e fala repetitiva, como ecolalia – repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas, uso de “tu” ou do próprio nome ao se referir a si mesmo, uso estereotipado de palavras, frases ou padrões de prosódia.

As apresentações dos sintomas estão presentes desde o início do período do desenvolvimento (Critério C), sendo frequentemente perceptíveis na primeira infância, mesmo que nem sempre se expressem de forma plena nesse momento inicial. Em muitos casos, os sinais se tornam evidentes apenas quando as demandas sociais e comunicativas ultrapassam os recursos adaptativos da criança, ou quando estratégias compensatórias deixam de ser eficazes; e limitam ou prejudicam o funcionamento diário dos indivíduos (Critério D), gerando prejuízo clinicamente significativo em diferentes áreas da vida com limitações na interação social, dificuldades de adaptação a mudanças de rotina, comprometimentos na participação escolar ou laboral e desafios no manejo de sobrecarga sensorial, provocando claras limitações na participação social e na autonomia

O Critério E especifica que os déficits de comunicação social, ainda que algumas vezes acompanhados por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), não estão alinhados com o nível de desenvolvimento individual e que os prejuízos excedem as dificuldades esperadas com base no nível particular e individual do desenvolvimento. O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e o ambiente em que cada sujeito está inserido.

Para o diagnóstico do TEA, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fatores ambientais; associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento; ou presença de catatonia – perturbação psicomotora acentuada). Tais especificadores oportunizam a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma

descrição clínica mais rica dos indivíduos nesta condição. A utilização desses especificadores para fim de diagnóstico nos transtornos do neurodesenvolvimento favorece ajuda para que se possa acompanhar e analisar o curso clínico do indivíduo (APA, 2014, p.32).

O nível de gravidade no TEA também é mensurado por especificadores (de gravidade), que sinalizam o nível de comprometimento que os sujeitos podem apresentar, sendo: nível 01 (exigindo apoio); nível 02 (exigindo apoio substancial) e o nível 03 (exigindo muito apoio substancial).

A seguir, no Quadro 2, apresentamos os especificadores de gravidade, podendo ser usados para descrever, de maneira sucinta, como apoio a sintomatologia atual, com o reconhecimento de que a gravidade pode variar de acordo com os inúmeros contextos presentes na vida desses indivíduos ou oscilar com o tempo. Conforme o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V), a gravidade envolvendo as dificuldades de comunicação social e de comportamentos restritos e repetitivos devem ser classificadas separadamente.

Quadro 2 - Níveis de gravidade para o Transtorno do Espectro Autista segundo o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V).

Nível de Gravidade	Domínios	
	Comunicação Social	Comportamentos Restritos e Repetitivos
	Características	
Nível I: Exigindo Apoio	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis; Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros; Interesse reduzido por interações sociais (por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e se envolver na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas).	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos; Dificuldade em trocar de atividade; Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.
Nível II: Exigindo Apoio Substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; Prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; Limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros (por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha).	Inflexibilidade do comportamento; Dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos; Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.

Nível III: Exigindo Apoio Muito Substancial	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 resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros (por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas).	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas; Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
--	---	---

Fonte: APA, 2014.

Conforme descrições do DSM V apresentadas no Quadro 2, os determinados níveis de gravidade estão diretamente relacionados as duas principais características sintomatológicas observadas para identificação do TEA, referentes aos domínios de comunicação, linguagem e interação social e aos padrões de comportamentos, interesses e atividades restritas e repetitivas, promovendo impactos e limitações, acarretando em pouco ou total nível de auxílio (em alguns casos dependência) de outras pessoas; ou seja, o fator predominante para classificar indivíduos com autismo em determinado nível de gravidade, se refere a quantidade de comprometimento existente nas diversas áreas da vida desses indivíduos, gerando conseqüentemente, em maior ou menor grau, uma particular necessidade de suporte, estabelecendo desse modo, fronteiras claramente definidas entre os diagnósticos.

Para Young e Rodi (2014), as variações de gravidade no TEA variam muito e dependem das manifestações sintomáticas da condição autista, incluindo fatores como o nível de desenvolvimento individual e idade cronológica, por isso, o uso do termo Espectro.

Elucidamos que os diagnósticos são mais válidos e confiáveis quando baseados em múltiplas fontes de informação, incluindo observações clínicas e histórico pessoal (geralmente relatado pelo cuidador/responsável, e quando possível, por meio de autorrelato), onde, observar os déficits no comportamento prematuramente pode ajudar em um diagnóstico precoce, facilitando principalmente o planejamento de estratégias para intervenção, potencializando ações de tratamento e respectivos resultados. Como não há um marcador biológico nessa condição, o diagnóstico é exclusivamente clínico e deve ter como principal base de apoio os Manuais de Classificação Internacionais, por exemplo o DSM 5, no intuito de uniformizar as definições.

Felizmente, nos últimos anos, com os avanços de estudos sobre o TEA, as pessoas autistas recebem um tratamento mais humanístico, quando comparado ao que ocorria nas décadas de 80 e 90, por exemplo. Atualmente, por meio Decretos e Leis a pessoa autista tem assegurado os seus direitos, cabendo à sociedade o respeito e valorização de suas individualidades.

No cenário jurídico brasileiro, o marco fundamental para a proteção e garantia de direitos das pessoas com TEA é a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana. Essa legislação institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e estabelece que o indivíduo com esse diagnóstico é reconhecido, para todos os efeitos legais, como pessoa com deficiência. Tal reconhecimento assegura acesso a uma série de políticas públicas, incluindo diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, intervenções baseadas em evidências e ações voltadas à inclusão social. O Decreto nº 8.368/2014, por sua vez, regulamenta a aplicação dessa lei, detalhando as competências e responsabilidades dos entes federativos na efetivação desses direitos (BRASIL, 2012; BRASIL, 2014).

No campo educacional, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) asseguram que o ensino seja oferecido em ambiente inclusivo, preferencialmente na rede regular de ensino, com adaptações razoáveis e recursos de acessibilidade que garantam a plena participação do aluno. A legislação prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar e não substitutivo à escolarização, devendo ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em outros espaços adequados. O Decreto nº 7.611/2011 reforça a obrigatoriedade de oferta de AEE e detalha os instrumentos necessários para a garantia do direito à educação inclusiva (BRASIL, 1996; BRASIL, 2011; BRASIL, 2015).

Em complemento, a Lei nº 13.977/2020 instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (CIPTEA), documento que assegura prioridade de atendimento em serviços públicos e privados, enquanto a Lei nº 13.861/2019 determinou a inclusão de dados específicos sobre TEA nos censos demográficos, possibilitando um mapeamento mais preciso para a formulação de políticas públicas. Essas medidas ampliam a visibilidade social do TEA, fortalecem a rede de apoio e garantem maior efetividade na implementação dos direitos assegurados (BRASIL, 2019; BRASIL, 2020).

Na próxima subseção, discorreremos sobre alguns componentes da linguagem no desenvolvimento humano típico e atípico, voltados à compreensão da linguagem em indivíduos com autismo, buscando apresentar a configuração que a comunicação e consequentemente a linguagem desempenha em crianças apresentando o Espectro como condição.

1.2 COMPONENTES DA LINGUAGEM NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

O TEA é considerado uma condição bastante complexa e, como já mencionado anteriormente se configura como um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta prejuízos importantes nas áreas da comunicação, interação social e em diferentes pontos do comportamento. Essa tríade de características as quais podemos apontar que representam a esfera principal na manifestação de sintomas no transtorno, promovem alterações diretas no que se refere ao desenvolvimento da comunicação e da linguagem, seja ela verbal ou não-verbal.

Costa (2022), descreve a dinâmica que envolve a linguagem como um processo amplo, ocorrendo troca de informações por meio de combinações verbais (oralidade pela fala) e não-verbais (expressões faciais, postura, gestos, olhar e linguagem corporal), que influenciam o comportamento, as ideias ou as atitudes dos indivíduos típicos ou atípicos, conforme o momento, o contexto, a personalidade e o ambiente sociocultural que o indivíduo está inserido. A linguagem desse modo, pode ser entendida como um sistema verbal e não-verbal que nos permite a realização da comunicação.

Reis, Pereira e Almeida (2016), ao desenvolverem estudos sobre as características e especificidades da comunicação em pessoas autistas, fazem a importante ressalva de que existem poucas informações acerca do desenvolvimento da linguagem em indivíduos com idade precoce que apresentam o Espectro como condição. Os autores observaram que nos primeiros anos de idade, crianças com TEA apresentavam particularidades em relação à sua comunicação no intercambio social, sendo menos responsivas à voz da mãe por exemplo, e que aos dois anos de idade este atraso se mostrava não apenas na comunicação social, mas também no que dizia respeito às capacidades expressivas da linguagem, que se desenvolviam lentamente até aos cinco anos, sobretudo quando comparado com crianças com desenvolvimento típico.

Conforme Martinazzo e Lopes (2019), a característica mais marcante no desenvolvimento da linguagem no TEA é a multimodalidade da expressão comunicativa, podendo ocorrer desde a ausência de componentes orais da fala, até formas de linguagem verbal e não-verbal alteradas, onde, muitas vezes constituem em falhas de uma construção lógica e fluida no processo de comunicação.

Com base em achados científicos e até mesmo pela referência dos manuais de classificação diagnóstica, observamos que não há um critério específico na identificação de sintomas envolvendo o desenvolvimento da linguagem em indivíduos com TEA, porém, fica evidente conforme as características observadas em crianças na condição do Espectro a

presença de um comprometimento no desenvolvimento da linguagem que se mostra em maior ou menor grau significativamente acentuado.

Entendemos, então, que a apresentação de limitações da linguagem no TEA engloba uma variabilidade particular de manifestações e não pode ser comparada muito menos padronizada entre os indivíduos na mesma condição. Por se tratar de um distúrbio neurológico que afeta o desenvolvimento social, comportamental e a linguagem de uma pessoa, as dificuldades de comunicação podem variar amplamente de pessoa para pessoa, dependendo da gravidade do transtorno e de características estritamente individuais.

Em diversos estudos científicos quando observado a capacidade de comunicação de indivíduos com TEA, se pode descrever casos leves em que pessoas autistas exibem sutis dificuldades na interação com outras pessoas, algumas vezes com ausência de atraso significativo na linguagem, até comprometimentos mais severos com indivíduos enfrentando grandes obstáculos comunicacionais que comprometem sua sociabilidade.

Souza e Ruschival (2015) esclarecem que pessoas com autismo frequentemente são percebidas como indivíduos que apresentam déficits na aquisição da fala, apresentando características dialógicas verbais e não verbais atípicas comparadas a um indivíduo sem o transtorno, como por exemplo, dificuldades na sustentação de contato direto com o olhar, preferência pelo isolamento social, escolha de palavras pouco usuais e crianças não responsivas à solicitação do outro, mesmo quando chamadas pelo próprio nome.

Para Andrade (2017), o desenvolvimento da fala em crianças autistas, geralmente vem acompanhada de falhas na aquisição desse componente, em que se observam o uso inadequado da linguagem, na dificuldade de utilizar determinados vocábulos e adequá-los nos mais diferentes contextos. É importante mencionar que Velloso (2011), aponta que 20% a 30% dos indivíduos com autismo são não verbais e, que 20% a 25% deles, apresentam um retrocesso marcante em termos da linguagem previamente adquirida.

Para tanto, apresentamos a seguir o Quadro 3, na intenção de mensurar de forma estruturada e objetiva algumas das principais características envolvendo as centrais dificuldades no processo de comunicação e linguagem presentes no TEA e descritas de forma recorrente em diferentes periódicos científicos e estudos envolvendo a temática.

Quadro 3 – Principais características de déficits na comunicação e na linguagem no TEA.

Características	
Atraso na fala ou ausência de linguagem verbal	Algumas pessoas com autismo podem apresentar atraso no desenvolvimento da fala ou pouco desenvolvê-la. Algumas crianças com TEA desenvolvem adequadamente a fala, mas podem ter dificuldade em saber como usar a linguagem para se comunicar com outras pessoas.
Ecolalia	Repetição de palavras ou frases em forma de eco, sem uma compreensão completa do seu significado. Algumas pessoas com autismo podem usar a ecolalia como forma de se comunicar ou processar informações. A ecolalia é normalmente distinguida em duas categorias: imediata ou tardia, caracterizada por pouco tempo após a emissão inicial e após maior tempo de produção pelo interlocutor.
Dificuldades na compreensão de linguagem	Pessoas com autismo podem ter dificuldade em compreender instruções verbais, sarcasmo, metáforas ou nuances da linguagem. Interpretando a linguagem de forma literal.
Dificuldades na comunicação não verbal	A comunicação não verbal, evidenciada pelo contato visual, expressões faciais e linguagem corporal, é frequentemente desafiadora para pessoas com autismo. Alguns indivíduos podem ter dificuldade em entender esses sinais e/ou expressá-los.
Interesses restritos e estereotipados	Algumas pessoas com autismo podem demonstrar um interesse intenso e restrito em tópicos específicos, afetando suas habilidades de comunicação, pois podem falar e expressar apenas sobre temas específicos dentro de seus interesses.
Dificuldades na reciprocidade social	A comunicação é uma troca social; pessoas com autismo podem apresentar dificuldades para entender as interações sociais e para responder de maneira apropriada no envolvimento e compartilhamento socioemocional.

Fonte: Lima; Britto; Nogueira; Lemos, 2024.

Conforme as informações explicitadas no Quadro 3, conseguimos observar que são variadas as formas de manifestação envolvendo a aquisição e o uso explícito de elementos da linguagem, acarretando importantes alterações e nos fazendo compreender que a linguagem em pessoas com TEA pode se apresentar de diferentes formas, e que suas características variam em grau de comprometimento, e podem ser observadas em todos os aspectos da comunicação.

Pelo descrito, compreendemos que a linguagem constitui uma complexa função cognitiva, um veículo de transmissão de pensamentos, sentimentos e ideias, no qual, envolve diferentes componentes em seu processamento. Se constitui como um instrumento social usado na interação entre os indivíduos, visando à comunicação em diferentes contextos, permeando o pensamento dos sujeitos e mediando as relações entre os seres humanos, podendo ser considerada importante para o desenvolvimento humano, se constituindo como a base da comunicação e da construção das relações interpessoais.

Estudos sobre a aquisição da linguagem geralmente buscam compreender como os indivíduos passam de não-falante a falante. Onde, historicamente, diversas áreas do conhecimento, como a linguística e a neurociência, procuram entender de que forma acontece esse processo que permite o desenvolvimento da capacidade linguística e comunicativa no ser humano. Desse modo, observamos que existem muitas evidências que apoiam diferentes teorias sobre o desenvolvimento da linguagem humana: algumas enfatizam uma linguagem mais inata, outras mais cultural, socio/perceptivo/ecológico ou baseado em processos gerais de aprendizagem (estimulo e resposta).

Apresentamos a seguir, na próxima subseção, como principal referência para a discussão sobre a linguagem a teoria de Lev Vygotsky tendo em vista os objetivos propostos em nosso estudo.

1.3 LEV VYGOTSKY: O SOCIOINTERACIONISMO E AS CONTRIBUIÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.

Lev Vygotsky (1896 – 1934) foi um psicólogo russo que percorreu diversos âmbitos da educação, produzindo trabalhos científicos relacionados ao desenvolvimento humano, no qual, se tornou pioneiro em estudos envolvendo pesquisas sobre o desenvolvimento intelectual na infância, especialmente na análise sobre a interação dos indivíduos com meio social.

Conforme Molon (1995), citado por Ivic (2010), em meio aos achados teóricos sobre Vygotsky, percebemos que seus interesses pela psicologia do desenvolvimento se originaram através de preocupações envolvendo a gênese da cultura, que ao entender que o homem é o

construtor da cultura, se contrapôs à psicologia clássica de sua época que, segundo sua visão, não respondia adequadamente sobre os processos de individuação e os mecanismos psicológicos presente nos indivíduos. Em contrapartida, elabora uma teoria pautada na gênese e na natureza social dos processos psicológicos superiores.

Vygotsky construiu sua teoria com base no desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem, relacionadas indissociáveis ao desenvolvimento humano. Portanto, a questão central de sua teoria recai sobre a aquisição de conhecimentos por intermédio da interação dos indivíduos com o meio social, sendo, a origem das mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu desenvolvimento, vinculada às interações entre o sujeito e a sociedade, a cultura e a sua história de vida, além das oportunidades e situações de aprendizagem.

Entendemos por intermédio de Vygotsky, então, que o desenvolvimento do indivíduo, as interações com os outros, são além de necessárias, fundamentais, visto que esses são portadores de mensagens da própria cultura. No qual, algumas questões importantes se destacam para elucidação frente a essa teoria: compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social; identificar as formas novas de atividades que fizeram com que os diferentes ambientes fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza; e, analisar a natureza das relações no uso da linguagem.

Partindo então, do pressuposto de uma íntima relação entre o biológico e o social, as pesquisas de Vygotsky indicam que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (Vygotsky, 1996, p. 33)

Assim, a abordagem defendida por Vygotsky, enfatiza a origem social do desenvolvimento pessoal, pois entende que as vivências ou processos sociais são internalizados, isto é, apropriados pelo indivíduo através das funções mentais. Onde, não podemos separar a criança e sua atividade das suas condições de existência e de sua maturação funcional, integrando corpo e mente, condições internas e externas, aspectos genéticos e socioculturais. Percebemos então que o sujeito é determinado pelo organismo e pelo meio social que estrutura sua consciência, sua linguagem, seu pensamento, a partir da apropriação ativa das significações histórico-culturais.

Desse modo, a teoria histórico-cultural ou sociocultural do psiquismo humano de Vygotsky, também conhecida como abordagem sociointeracionista, toma como ponto de partida as funções psicológicas dos indivíduos, classificadas em elementares e superiores, para explicar o objeto de estudo da sua psicologia: a consciência.

Nesse sentido, para Vygotsky (1996), as funções psicológicas elementares são de origem biológica, estão presentes nas crianças e nos animais, se caracterizam pelas ações involuntárias (ou reflexas), bem como, pelas reações imediatas (ou automáticas) e sofrem controle do ambiente externo. Em contrapartida, as funções psicológicas superiores são de origem social, estão presentes somente no ser humano racional, se caracterizam pela intencionalidade das ações, que são mediadas. Resultam da interação entre os fatores biológicos (funções elementares) e culturais (funções superiores), que evoluíram no decorrer da história humana; portando, as funções psíquicas são de origem sociocultural, pois resultaram da interação do indivíduo com seu contexto cultural e social.

Segundo Oliveira (2010), as funções psicológicas superiores, apesar de terem sua origem na vida sociocultural do homem, apenas são possíveis por meio das atividades cerebrais (componentes biológicos). Ou seja, determinadas funções não têm sua origem no cérebro humano, mas não existem sem ele, pois se utilizam das funções elementares que, em última instância, estão ligadas aos processos cerebrais. Destacando que:

a) o cérebro não é um mero suporte das funções psicológicas superiores, mas parte de sua constituição; b) o surgimento das funções superiores não elimina as elementares; o que ocorre é a superação das elementares, sobressaindo as superiores, mas nunca deixando de existir as elementares; c) Vygotsky considera que o modo de funcionamento do cérebro é moldado ao longo da história da espécie (base filogenética) e do desenvolvimento individual (base ontogênica), como produto da interação com o meio físico e social (base sociogênica). (Oliveira, 2010, p. 65)

Para Vygotsky (1991), é pela chamada mediação que o indivíduo se relaciona com o ambiente, pois, enquanto sujeito do conhecimento, o indivíduo não tem acesso direto aos objetos, mas, apenas, a sistemas simbólicos que representam a realidade. Sendo por meio dos signos, a palavra, dos instrumentos, que ocorre efetivamente o contato com a cultura.

A mediação pode ser explicada e definida como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa de ser direta (a relação) e passa a ser mediada por esse elemento. Por exemplo, quando uma criança agarra o caule de uma rosa e retira a mão ao sentir a dor causada pelo espinho, está estabelecida uma relação direta entre o espinho e a retirada da mão. Se, em outra ocasião, a criança, ao ver a rosa, examina o caule verificando a existência de espinhos, a relação estará mediada pela lembrança da experiência anterior.

Entretanto, se em outra ocasião, a criança observar o caule da rosa quando a mãe lhe disser que ela pode ferir sua mão num espinho, a relação estará mediada pela intervenção da mãe (Oliveira, 1992).

Para Silva e Silva (2020), a mediação pode acontecer também de forma não intencional, é o que basicamente acontece com a criança no início de seu processo de fala, a mesma tem uma incrível capacidade de observação, e não só isso, também reflete características próprias das pessoas de seu convívio. Então, suas primeiras palavras certamente serão produzidas depois de serem ouvidas de algum adulto, desta forma, em um ambiente não estimulador da oralidade, a criança terá certa dificuldade de reproduzi-la.

Sendo caracterizada como um conceito fundamental na teoria de Vygotsky, a mediação representa a ação onde a relação do homem com o mundo não é uma relação simples e puramente direta, mas uma relação mediada por sistemas simbólicos e elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. Essa concepção liga o desenvolvimento humano à sua relação com ambiente sociocultural e a situação de organismos que não se desenvolvem plenamente, sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (Veronesi e Damasceno, 2012).

Os instrumentos têm por objetivo fazer a mediação do homem com o trabalho, ao mesmo tempo em que provoca mudanças no ambiente externo, já que amplifica as chances de intervenção direta na natureza (Vygotsky, 1996). Assim, em diversas ações do cotidiano o homem se utiliza de instrumentos, seja no trabalho manual, como cortar uma árvore por exemplo, sendo o instrumento facilitador o machado, seja em trabalho intelectuais, como a utilização de computadores, canetas e etc. que foram se mostrando necessários ao longo do tempo, e por isso foram criados, servindo para facilitar o trabalho do homem.

Como os animais, a criança pequena utiliza, inicialmente, instrumentos que mediam sua relação com o ambiente num dado momento; é o caso, por exemplo, da criança que puxa um pano para obter o objeto que está em cima deste. A utilização de um instrumento (o pano) caracteriza, assim, a forma inicial do desenvolvimento cognitivo, a inteligência prática, atrelada à solução de um problema pontual que não envolve nenhuma previsão e que define uma fase pré-verbal do pensamento, pois independente da linguagem. Ao mesmo tempo, esta (a linguagem) aparece nesse período sob forma de emissão de sons, gestos e expressões faciais que têm por função o alívio emocional ou a comunicação difusa com os outros, constituindo a chamada fase pré-intelectual (Vygotsky e Luria, 1989).

Apesar de aparecerem como percursos independentes, por volta dos dois anos de idade nos indivíduos, a inteligência prática e a fala se integram, instituindo o pensamento verbal e a linguagem racional. Criticando os estudos psicológicos da época, que preconizam uma total

independência entre fala e raciocínio prático, Vygotsky (1996), procurou demonstrar que a atividade simbólica organizará, pouco a pouco, o processo do uso de instrumentos pela criança, produzindo novas formas de comportamento. À medida que a criança se apropria da linguagem na interação com o outro, ela se torna capaz de controlar o ambiente, se relacionando e organizando seu comportamento intelectualmente. Nesse estágio, a criança começa a se apropriar dos chamados signos.

Os signos, em complemento, são semelhantes aos instrumentos, porém organizados no campo psicológico, sendo resultado de um trabalho interno do indivíduo. São ações com o objetivo de controlar e/ou auxiliar o homem em algumas atividades que exigem memória e escolha, podendo ser feita por meio de anotações para não esquecer um compromisso, dentre outras situações que exigem qualquer esforço psicológico (Vygotsky, 1996). Por meio deles "o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e o acúmulo de informações" (Rego, 2013, p. 52).

Conforme Soares (2021), é importante destacar que tanto o instrumento como o signo, cumprem uma função mediadora entre o sujeito e o mundo, onde, o instrumento age controlando e transformando os objetos da natureza e os signos, dirigidos ao controle do próprio indivíduo, sem qualquer ação concreta sobre o objeto real.

Desse modo, para Vygotsky (1996), a criança, a princípio, dependerá de signos externos, ou seja, dos significados atribuídos pelo outro às ações "ambíguas" dirigidas aos objetos. Para internalizá-los, será preciso que reconstrua essa situação internamente, significando suas ações, para, posteriormente, utilizá-las com intencionalidade. Esse processo de significação culminará com o aparecimento das palavras disponíveis na língua falada em sua comunidade. Porém, o sistema de relações e generalizações contido numa palavra mudará ao longo do desenvolvimento.

Assim, uma palavra contém, por um lado, um significado socialmente convencionado e compartilhado, relativamente estável, e, por outro, os sentidos individuais que essa palavra vai assumindo, frutos das experiências sócio históricas vividas pelo sujeito em interação com a complexidade crescente das situações sociais atingidas. Levando a crer que, até mais ou menos dois anos, uma palavra é concebida pela criança como uma propriedade do objeto, não tendo esta, ainda, acesso a sua função simbólica (Vygotsky, 1996).

Nesse sentido, entendemos que a linguagem se torna o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois, constitui um sistema simbólico, elaborado no curso da história social do homem, que organiza os signos em

estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos.

Onde, segundo Vygotsky (1996), o surgimento da linguagem representa no desenvolvimento humano um importante salto qualitativo no psiquismo, originando três grandes mudanças: a primeira está relacionada ao fato de que ela permite lidar com objetos externos não presentes. A segunda permite abstrair, analisar e generalizar características dos objetos, situações e eventos. Por fim, a terceira se refere a sua função comunicativa, em outras palavras, “a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história” (Rego, 1995).

Para Vygotsky (1996), a linguagem se estrutura de acordo com a cultura e se torna um instrumento que dinamiza o pensamento. As palavras apresentam significados variáveis e juntas em uma determinada sentença, denotam a significância de um pensamento, pois a fala exterior ocorre em virtude de uma atividade psíquica interior:

É interessante analisar com mais detalhes as explicações de Vygotsky sobre o processo de conquista da utilização da linguagem como instrumento de pensamento, que evidencia o modo pelo qual a criança interioriza os padrões de comportamento fornecidos por seu grupo cultural. Através de seus experimentos, pôde observar que este processo, apesar de dinâmico e não linear, passa por estágios que obedecem à seguinte trajetória: a fala evolui de uma fala exterior para uma fala egocêntrica, é entendida como um estágio de transição entre a fala exterior (fruto das atividades intersíquicas, que ocorrem no plano social) e a fala interior (atividade intrapsíquica, individual). (Rego, 1995, p.65).

Corrêa e Bortolanza (2018), afirmam que no período da infância, crianças aprendem novas formas de lidar com as coisas, sobretudo por meio das nomeações, como se cada nome fosse propriedade do objeto. Mas esse fato ainda não indica que a criança utilize o signo em seu sentido funcional, pois não percebe a relação complexa entre o signo e seu significado. Para que isso ocorra, há um caminho complexo de generalização a ser percorrido, de formação de conceitos (significado) que possibilitará à criança se comunicar por meio de signos.

Consideramos, portanto, que a linguagem realizada nos contextos sociais é utilizada pela criança como meio de se relacionar com as pessoas e, posteriormente, passa a funcionar como atividade individual para controlar seu comportamento e realizar sua atividade de fala (oral, escrita) por meio da apropriação dos significados e sentidos culturais.

Vygotsky (1996) menciona que, a relação da criança com a palavra muda à medida que mudam os significados. Uma vez que o significado da palavra pode se modificar em sua natureza interior, há a modificação das relações do pensamento com a palavra. Isso significa que a nomeação de objetos não explica a relação humana do pensamento com a palavra. Na

verdade, o pensamento se torna intelectualizado por meio de um processo complexo de generalização contida na palavra, como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência. Onde, a constituição do pensamento verbal e da palavra verdadeiramente consciente está ligada ao processo intelectual de construção de significados ou conceitos das coisas, que resulta da relação produtiva entre o pensamento e a palavra.

Desse modo, a linguagem constitui o sistema de mediação simbólica que funciona como instrumento de comunicação, planejamento e autorregulação. É justamente pela função comunicativa da linguagem que o indivíduo se apropria do mundo externo, sendo, pela comunicação estabelecida na interação social que ocorrem negociações, reinterpretações das informações, dos conceitos e significados, proporcionando a construção dos componentes orais e escritos da linguagem (Martins e Moser, 2012).

De acordo com Vygotsky (1991), a linguagem materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico. Quando os indivíduos a interiorizam, passam a ter acesso a estas significações que, por sua vez, servirão de base para que possam significar suas experiências, e conseqüentemente, serão significações resultantes que constituirão suas consciências, mediando, desse modo, suas formas de sentir, pensar e agir.

Em suma, para Vygotsky (1991), o homem se transforma de biológico em sócio histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. No qual, o desenvolvimento psicológico é marcado pela interiorização das funções psicológicas. Essa interiorização não é simplesmente a transferência de uma atividade externa para um plano interno, mas é o processo no qual esse interno é formado. Se constitui em um processo que não segue um curso único, universal e independente do desenvolvimento cultural. Onde, são internalizados pelos indivíduos os modos históricos e culturalmente organizados de operar com as informações do meio.

Um dos conceitos centrais e que se enquadra nos objetivos deste estudo na teoria de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança — determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente — e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser alcançado com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes (Vygotsky, 1996). A ZDP evidencia que o processo de aprendizagem não se limita ao que a criança já sabe, mas se estende ao que ela pode aprender por meio da interação social e da mediação pedagógica.

Nesse sentido, percebemos que a ZDP ilustra a importância da atuação do outro no processo educativo. A aprendizagem antecede o desenvolvimento, pois aquilo que a criança consegue fazer hoje com o auxílio de alguém, será capaz de realizar sozinha amanhã. Isso

implica que o ensino eficaz deve ser direcionado não apenas ao que a criança já domina, mas ao que está em processo de construção, promovendo a superação de seus limites atuais e favorecendo o avanço para níveis mais complexos de compreensão.

A aplicação prática da ZDP pode ser observada, por exemplo, em atividades escolares que envolvem cooperação, tutoria entre pares ou instrução direta do professor. O educador, ao identificar a ZDP do aluno, pode propor desafios cognitivos ajustados, atuando como mediador que oferece pistas, questionamentos ou explicações que promovam o desenvolvimento de novas competências. Assim, a aprendizagem ocorre de forma dinâmica, contextualizada e significativa.

Esse conceito reforça a concepção de que o desenvolvimento humano é eminentemente social e cultural. A ZDP, ao articular ensino e desenvolvimento, também demonstra que o processo de apropriação do conhecimento não é espontâneo, mas construído por meio da internalização de práticas sociais e simbólicas mediadas pela linguagem. Dessa forma, o educador assume um papel ativo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao organizar situações educativas que provoquem desequilíbrios produtivos na cognição do aluno (Martins; Moser, 2012).

Portanto, a Zona de Desenvolvimento Proximal constitui um eixo teórico e metodológico fundamental no campo da educação e da psicologia do desenvolvimento. Compreender e aplicar esse conceito possibilita a elaboração de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades de cada sujeito, respeitando seus ritmos e potencialidades, e promovendo uma aprendizagem verdadeiramente transformadora.

Na próxima subseção, apresentaremos conceitos relacionados ao cérebro, linguagem e seus componentes, de modo a ampliarmos a discussão para uma compreensão mais completa sobre o assunto.

1.4 CÉREBRO, LINGUAGEM E SEUS COMPONENTES

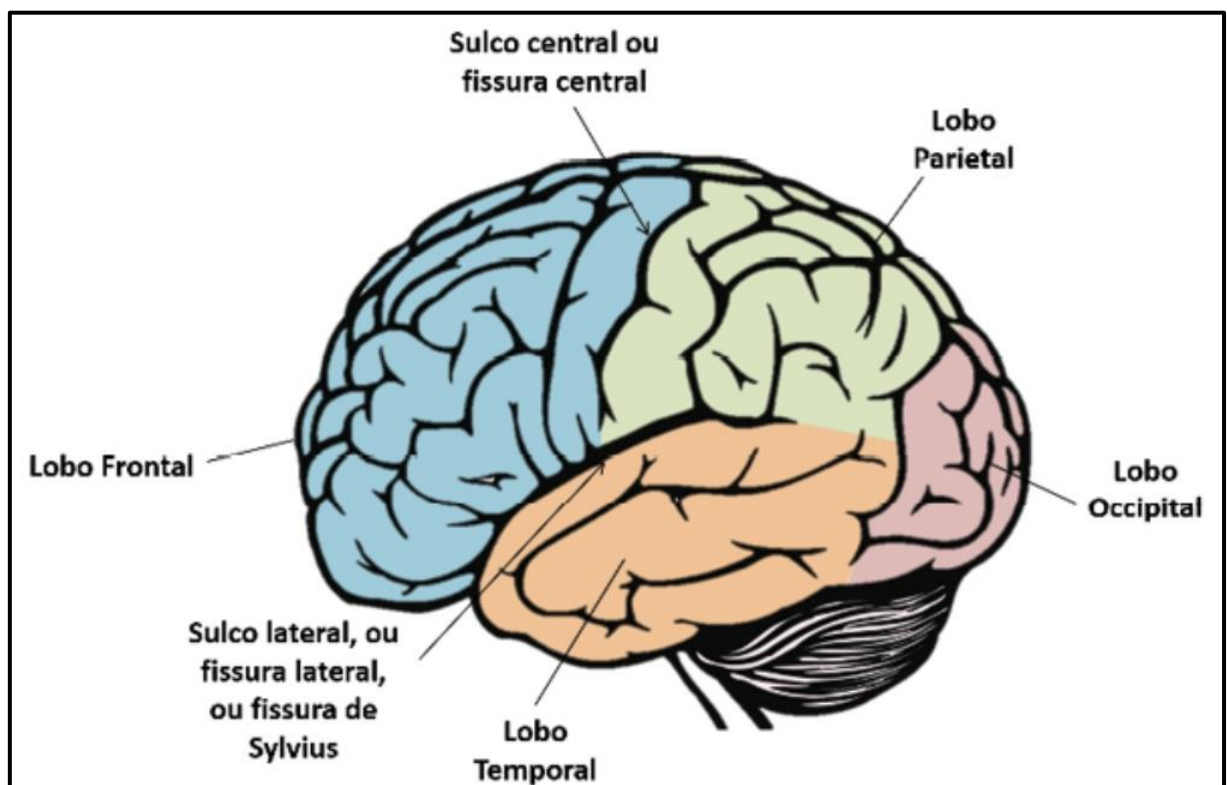
A linguagem é uma das capacidades mais complexas e sofisticadas do ser humano, desempenhando papel central na comunicação, no pensamento e na construção da cultura, é uma função cortical superior e um fenômeno cognitivo complexo e bastante desenvolvido no cérebro humano. Sua base neurobiológica está intrinsecamente ligada ao funcionamento cerebral, envolvendo diferentes regiões especializadas na percepção, processamento e produção da linguagem, seja ela oral ou escrita.

No âmbito das neurociências, compreende-se que o cérebro humano é composto por estruturas interconectadas que atuam de maneira integrada na função linguística. O cérebro humano é uma porção do Sistema Nervoso Central (SNC) que está contida no interior da caixa craniana. Faz parte do encéfalo, sendo responsável por representar cerca de 80% da massa dessa porção do SNC. É considerado o centro da inteligência e aprendizagem do nosso organismo e se desenvolve a partir do telencéfalo, considerado o único órgão consciente da sua existência (Cardoso, 2020).

Conforme Santos (2002), estruturalmente o cérebro humano pode ser dividido em duas partes, representadas pelo hemisfério cerebral esquerdo e direito, conectados pelo chamado corpo caloso. Frente a sua funcionalidade, é importante mencionar que os hemisférios comandam lados opostos do corpo, significando dizer que o lado esquerdo do cérebro, por exemplo, controla movimentos do lado direito do corpo e vice-versa.

Os hemisférios cerebrais são divididos em quatro lobos, que recebem o nome de acordo com o osso do crânio situado acima deles, assim temos: o lobo frontal, lobo temporal, lobo parietal e lobo occipital, representados conforme a Figura 1, para melhor entendimento e visualização:

Figura 1 – Imagem representativa dos Lobos cerebrais.



Fonte: pixabay.com; Link: <https://pixabay.com/images/search/cerebro/>.

Os lobos cerebrais desempenham diversas funções específicas, conectadas e influentes entre si, onde, simultânea ou intercaladamente, são responsáveis por receber e enviar impulsos, que coordenarão a percepção e, conseqüentemente o comportamento dos indivíduos.

É possível dizer que praticamente todas as regiões cerebrais estão envolvidas no processamento da linguagem. Uma interessante característica da habilidade de falar e compreender a linguagem, segundo Zwitserlood (1989), corresponde à velocidade com que isso acontece. Uma pessoa ao se comunicar pela fala, normalmente profere entre duas e cinco palavras por segundo, sendo a informação emitida decodificada pelo receptor no mesmo período de tempo. Portanto, nosso cérebro é extremamente eficiente e rápido em reconhecer palavras, algo que ocorre em torno de duzentos a trezentos milissegundos.

A linguagem é uma função mental superior que nos possibilita captar informações do meio ambiente por meio dos canais sensoriais, para em seguida, processar estímulos recebidos nas diferentes regiões cerebrais. Após todo processo de entrada de informações, há um complexo intercâmbio com outras funções mentais, tais como atenção, percepção, memória e cognição, que permitem ampliar todo o conteúdo da linguagem de forma fluida e dinâmica (Luria, 1981).

Em estudos realizados por Gallant (2021), não há uma única região no cérebro ativada na evocação de palavras ou conceitos. Um ponto de atividade neuronal é associado a diversas palavras relacionadas – assim como somente uma palavra “acende” diferentes pontos cerebrais. Termos com significados variados, como “top” (que pode significar ápice, topo, bom, superior, de melhor qualidade), acionam áreas do cérebro relacionadas a roupas, números e lugares. Isso porque, a palavra enquanto conceito se reveste de aspectos emocionais, requer a reativação de várias modalidades de memória, sejam visuais, auditivas ou olfativas e depende da integridade de inúmeras outras funções cerebrais, primitivas e filogeneticamente mais evoluídas.

Sendo entendida como um processo dinâmico e complexo, a aquisição da linguagem envolve um processamento contínuo, com variações na sequência e no tempo de desenvolvimento de habilidades específicas. Essas variações funcionam como marcos importantes para avaliar o desenvolvimento típico ou atípico de crianças em suas diferentes faixas etárias. A distribuição das palavras no cérebro humano ocorre de forma relativamente simétrica, envolvendo mais de 100 áreas cerebrais, e não apenas o hemisfério esquerdo, geralmente associado à linguagem. Segundo Gallant (2021), até um terço do cérebro é ativado no processamento da linguagem, abrangendo regiões responsáveis por cognição de alto nível.

Nessa perspectiva, Schoenemann (2009) destaca que a neuroanatomia funcional, envolvida na compreensão e na expressão simbólica, é essencial para o entendimento da

linguagem nos indivíduos. Esse campo de estudo tem possibilitado avanços significativos, identificando regiões específicas do cérebro responsáveis pelas funções de expressão e compreensão linguística.

Fontoura e Rodrigues (2019) afirmam que pesquisas baseadas em neuroimagem permitem diferenciar o processamento de componentes linguísticos nos hemisférios cerebrais. O hemisfério esquerdo se destaca pelo processamento fonético, morfológico e sintático, enquanto o hemisfério direito é acionado em conjunto com o esquerdo para processamentos prosódico, semântico e pragmático.

Com o objetivo de facilitar o entendimento das funções desempenhadas por cada hemisfério cerebral na produção e compreensão da linguagem, apresentamos a seguir no Quadro 4 uma divisão clara das funções relacionadas a cada hemisfério cerebral.

Quadro 4 – Habilidades de linguagem frequentemente relacionadas aos hemisférios cerebrais.

Hemisfério	Habilidades
Esquerdo	Produção da linguagem Compreensão da linguagem Léxico Sintaxe Gramática Escrita
Direito	Ritmo da fala Prosódia Compreensão de contexto Processamento emocional da linguagem Léxico Semântico

Fonte: Fontoura; Rodrigues, 2019.

Embora seja possível reconhecer diferentes estruturas e localizações básicas da linguagem durante o processamento linguístico no cérebro humano, tanto na produção de fala quanto na compreensão, determinado processo acontece de maneira unificada. O processamento cerebral da linguagem é baseado na integração de numerosos circuitos e regiões cerebrais, que darão suporte aos seus específicos componentes funcionais (Hagoort; Indefrey, 2014).

Segundo França (2013), sob a ótica da neurociência, a linguagem é analisada a partir de duas áreas básicas no cérebro humano: área de Broca e área de Wernicke. A Área de Broca está localizada no giro inferior esquerdo (lobo frontal) e se refere à área onde a articulação

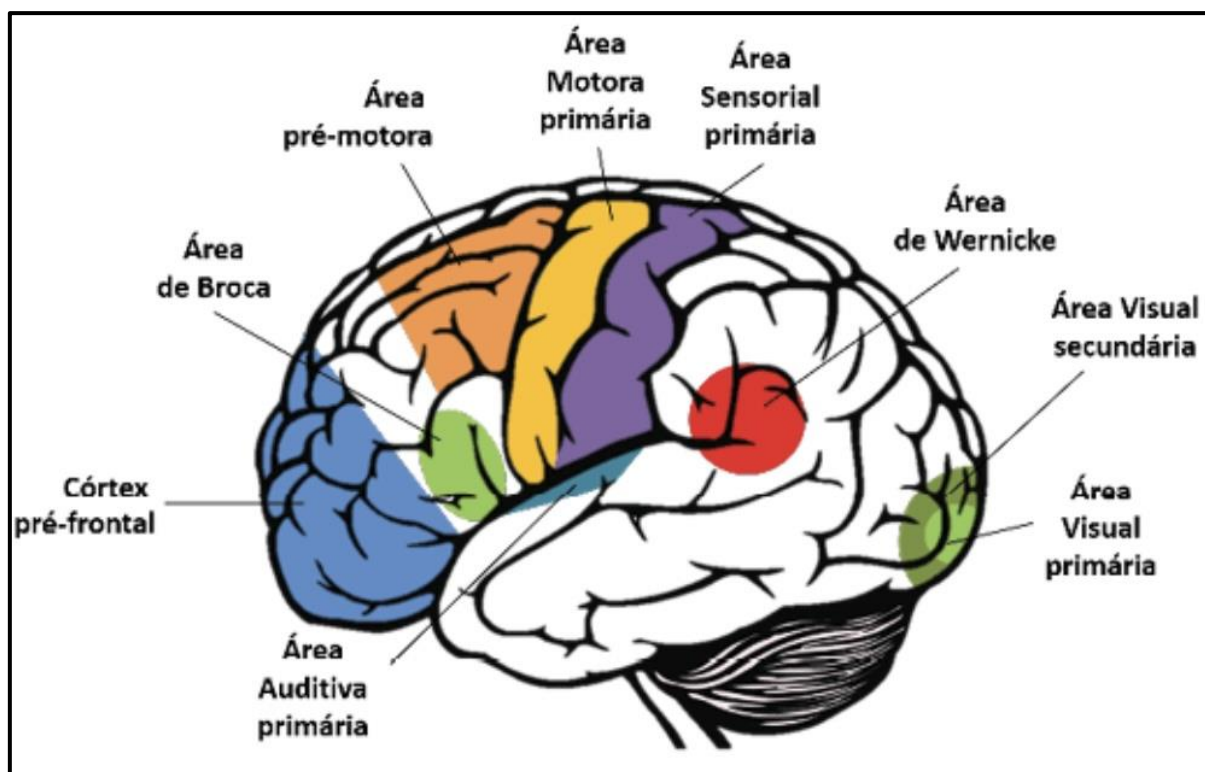
motora da fala é processada. Essa articulação ocorre a partir de impulsos motores em centros motores no lobo frontal, que acionam movimentos coordenados dos músculos esqueléticos na faringe e na laringe, passando para os músculos respiratórios, que coordenam o movimento das pregas vocais. A Área de Wernicke está localizada no giro temporal superior e se conecta diretamente com a área motora da fala por meio do fascículo arqueado (um conjunto de fibras). Essa região do cérebro humano é responsável pelo conhecimento, interpretação e associação das informações.

Além dessas áreas clássicas, estudos com neuroimagem revelam que a linguagem envolve um circuito mais amplo que inclui regiões como o giro angular, o giro supramarginal, o córtex pré-frontal dorsolateral, e estruturas subcorticais como o tálamo e os gânglios da base (Catani; Mesulam, 2008). Essa complexidade demonstra que a linguagem é um fenômeno multifacetado que demanda a integração de redes neurais distribuídas.

Conforme Cardoso (2020), a linguagem verbal (oral) possui duas principais dimensões: produção e processamento. Por meio da primeira, codificamos pensamentos e expressamos nossos posicionamentos no mundo. Para que façamos isso, é necessário que conheçamos os fonemas da língua e como eles podem ser organizados para formar palavras, frases e sentenças aceitáveis. A segunda permite que nosso ouvinte, por meio do input sonoro, compreenda o que dizemos e tenha um vislumbre do que pensamos. Do ponto de vista cognitivo, produção e processamento são executados pelo termo *language network*, que engloba a superfície do córtex frontal, temporal e parietal, responsáveis pelo processamento semântico, sintático e, de acordo com a literatura, pela resolução de exercícios aritméticos, percepção musical e cognição social.

Para tanto, na intenção de melhor esclarecer e permitir uma visualização das principais regiões do córtex cerebral envolvidas no processamento da linguagem, apresentamos a seguir pela Figura 2, contendo de forma didática essa representação:

Figura 2 – Principais regiões cerebrais especializadas no processamento da linguagem.



Fonte: pixabay.com; Link: <https://pixabay.com/images/search/cerebro/>.

Desse modo, baseados nas pesquisas envolvendo neuroimagem e neuroestimulações de Gallant (2021), bem como as contribuições de Fontoura e Rodrigues (2019) sobre as estruturas no processamento de componentes de linguagem. Apresentamos no Quadro 5, extraído de Fontoura e Rodrigues (2019), de forma objetiva, as áreas cerebrais predominantemente recrutadas nos múltiplos processamentos linguísticos.

Quadro 5 – Descrição das estruturas encefálicas envolvidas no processamento de distintos componentes de linguagem.

Processamento	Área cerebral ativada
Leitura	Córtex visual (lobo occipital); lobo temporal inferior e parietal; área de Wernicke (região posterior do giro temporal superior).
Compreensão da fala	Córtex auditivo primário de ambos os hemisférios (fissura lateral e giro temporal superior adjacente); córtex de associação auditiva (região inferior posterior do córtex auditivo primário); giro frontal inferior do hemisfério esquerdo; giros temporal médio esquerdo e superior.
Fonológico	Áreas da região perisylviana: córtex parietal inferior; giros angular e supramarginal entre os lobos parietal e occipital; córtex frontal lateral inferior; córtex temporal superior; região de representação da face na área motora primária.

Morfológico	As áreas da forma visual das palavras são compostas pelo giro fusiforme esquerdo e córtex circundante, componente da área de reconhecimento de face do hemisfério direito.
Semântico	Regiões anteriores e posteriores do lobo temporal esquerdo; córtex temporal inferior.
Lexical	Regiões anteriores dos giros temporais superior e médio; junção tempo-roparietal esquerda; regiões posteriores do giro temporal médio e inferior.
Discursivo	Regiões motoras e pré-motoras primárias; córtices auditivos e somatossensoriais, cerebelo, gânglios da base, operculum frontal e giro supramarginal.

Fonte: Fontoura; Rodrigues, 2019.

Entendemos então, que compreender mais sobre a neurociência e a neurobiologia da linguagem possibilita uma maior lucidez dos processos linguísticos e seu complexo modo de interconexão com sistemas perceptuais, motores, sistemas de significado e intenções, no intuito de alcançar o conhecimento sobre os processos de comunicação e da linguagem.

A neuroplasticidade é outro aspecto relevante na compreensão da relação entre cérebro e linguagem. Em casos de lesão cerebral precoce, especialmente em crianças, outras regiões cerebrais podem assumir as funções da área lesionada, o que indica a capacidade adaptativa do cérebro para reorganizar circuitos linguísticos (Lenneberg, 1967).

As contribuições da neuropsicologia têm sido fundamentais para compreender os déficits linguísticos decorrentes de lesões cerebrais. A avaliação das afasias, dislexias, e demais distúrbios de linguagem fornece dados clínicos e científicos essenciais para a reabilitação e para o entendimento das bases cerebrais da linguagem (Lezak et al., 2012).

A linguagem também está relacionada a processos cognitivos como atenção, memória e percepção, sendo afetada por disfunções nessas áreas. Por exemplo, a memória de trabalho é essencial para a compreensão de enunciados complexos, e déficits nesse domínio podem prejudicar o desempenho linguístico (Badecker; Carlson, 2007).

O desenvolvimento da linguagem na infância ocorre paralelamente à maturação cerebral. As primeiras palavras surgem por volta do primeiro ano de vida, acompanhadas por uma rápida expansão do vocabulário nos anos seguintes, à medida que as conexões neurais se fortalecem nas áreas específicas da linguagem (Vygotsky, 2001).

Distúrbios do neurodesenvolvimento, como o TEA e a disfasia do desenvolvimento, apresentam alterações nas redes neurais envolvidas na linguagem. Nesses casos, observam-se padrões atípicos de ativação cerebral, o que pode explicar dificuldades em aspectos como a pragmática e a compreensão semântica (Amaral; Schumann, 2020).

A pesquisa com neuroimagem funcional (fMRI, PET) tem revolucionado a compreensão da linguagem no cérebro. Tais métodos permitem mapear a ativação cerebral em tempo real durante tarefas linguísticas, revelando a dinâmica cerebral envolvida na produção e compreensão da linguagem (Poldrak et al., 2015).

Os estudos em neurociência cognitiva sugerem que a linguagem não é um módulo isolado, mas interage com sistemas sensoriais, motores, emocionais e sociais, o que reforça a ideia de que sua base é profundamente enraizada na experiência e na interação com o ambiente (Gallese; Lakoff, 2005).

Além disso, evidências genéticas apontam para fatores hereditários no desenvolvimento da linguagem. O gene FOXP2, por exemplo, está associado à capacidade de articular sons da fala, e mutações nesse gene podem resultar em comprometimentos expressivos na linguagem (Varga-Khomyakova et al., 2021).

A abordagem interdisciplinar entre linguística, psicologia, neurociência e fonoaudiologia tem sido cada vez mais valorizada nos estudos sobre cérebro e linguagem. Essa integração permite uma compreensão mais abrangente e fundamentada das relações entre estrutura cerebral e função linguística.

Para além da linguagem oral, o cérebro também processa linguagem escrita, gestual e sinais visuais. A leitura e a escrita envolvem regiões como o giro fusiforme (área da palavra visual) e demandam circuitos diferentes, mas interligados, dos utilizados na fala (Dehaene, 2012).

Compreender os mecanismos neurais da linguagem é essencial não apenas para fins clínicos, mas também educacionais, já que permite intervenções mais precisas em casos de dificuldades de aprendizagem e distúrbios linguísticos em ambientes escolares. Por fim, a relação entre cérebro e linguagem permanece um campo em constante expansão. Novas tecnologias, como inteligência artificial e modelagens computacionais do cérebro, estão contribuindo para avanços significativos na compreensão dessa complexa habilidade humana.

Assim, estudar o cérebro e seus componentes linguísticos não é apenas uma tarefa científica, mas também um passo essencial para promover uma comunicação mais eficaz, o desenvolvimento humano e a inclusão social de indivíduos com transtornos da linguagem.

Apresentamos a seguir o capítulo contendo a metodologia adotada neste estudo, descrevendo a abordagem, os sujeitos e os instrumentos utilizados para coleta, análise e tratamento das informações envolvendo o objeto e os objetivos desta pesquisa.

2 METODOLOGIA

A partir deste capítulo descrevemos o percurso metodológico adotado para a realização deste estudo, levando em consideração a importância de atender os requisitos característicos da pesquisa, como: o tipo de pesquisa, abordagem empregada, os sujeitos participantes, os instrumentos para coleta de dados e as técnicas utilizadas para a análise dos dados e interpretação do objeto em questão. Esses elementos são aplicados em etapas específicas, fundamentados em referencial teórico apropriado para compreensão da pesquisa e seu desenvolvimento.

A metodologia desta pesquisa teve como objetivo principal analisar a linguagem de crianças autistas em idade escolar no município de Cruzeiro do Sul, a partir das percepções de seus pais e responsáveis, além de explorar as dinâmicas familiares e sociais que possam contribuir para o desenvolvimento da linguagem.

Como fundamentação teórica empregada no desenvolvimento da metodologia, utilizaremos as contribuições de autores como: Gonsalves (2001); Gil (2008, 2011); Bardin (2011); Oliveira (2012); Yin (2016); dentre outros.

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas como instrumento principal de coleta de dados. Esse método foi escolhido por permitir uma análise aprofundada de múltiplos contextos relacionados a linguagem de crianças com TEA. A abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa visa compreender os fenômenos relacionados ao desenvolvimento linguístico de crianças com TEA, considerando as experiências vividas no contexto social, familiar e escolar sob a ótica e perspectiva de seus pais e responsáveis. Segundo Denzin e Lincoln (2006), esse tipo de abordagem permite interpretar os significados construídos pelos participantes em seu cotidiano.

A opção por uma pesquisa qualitativa se baseia na natureza do fenômeno em questão. A linguagem no TEA é um processo complexo que envolve aspectos linguísticos, cognitivos e sociais, os quais são melhor compreendidos por meio de uma investigação detalhada das percepções dos participantes. De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa permite a coleta de dados profundos e ricos, que podem revelar as múltiplas dimensões da experiência humana. Portanto, entendemos que a pesquisa qualitativa foca na compreensão dos significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências, o que se adequa ao contexto deste estudo envolvendo a perspectiva de pais e responsáveis sobre as crianças com TEA.

A abordagem qualitativa é uma metodologia de pesquisa que se concentra na compreensão profunda e contextualizada de fenômenos sociais, culturais, psicológicos ou políticos, e, diferentemente de abordagens quantitativas que se baseiam em números e estatísticas, ela se baseia em observações, entrevistas, análise de documentos e outras técnicas para capturar a complexidade e nuances dos temas estudados.

Conforme discorre Yin:

A pesquisa qualitativa tornou-se uma forma aceitável, se não dominante, de pesquisa em muitas áreas acadêmicas e profissionais diferentes. Consequentemente, o grande número de alunos e estudiosos que realizam estudos qualitativos pode fazer parte de diferentes disciplinas de ciências sociais (p. ex., sociologia, antropologia, ciência política ou psicologia) ou diferentes profissões (p. ex., educação, administração, enfermagem, planejamento urbano e avaliação de programas). Em qualquer desses campos, a pesquisa qualitativa representa um modo atraente e produtivo de fazer pesquisa. (Yin, 2016, p.27)

Desse modo, podemos entender que a abordagem qualitativa é frequentemente utilizada nas mais variadas disciplinas de pesquisa, pois busca interpretar significados, padrões e relações subjacentes, geralmente resultando em descrições detalhadas e narrativas ricas sobre o assunto em questão.

Quanto aos fins, a pesquisa será de caráter descritivo, pois tem como objetivos principais observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem interferi-los, buscando descrever com precisão as características do objeto investigado. Como destaca Oliveira (2012) “[...] a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” (Oliveira, 2012, p. 67).

Além disso, se trata também de uma pesquisa exploratória, uma vez que visa proporcionar maior familiaridade com o problema, aprofundando o conhecimento sobre o assunto e identificando elementos importantes ainda pouco discutidos. Gil (1991) reforça isso ao destacar que a pesquisa com um viés exploratório, “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade” (Gil, 1991, p.45).

A pesquisa se estendeu para a modalidade de pesquisa de campo, que foi realizada na Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Autismo de Cruzeiro do Sul (APAA/CZS). A escolha dos participantes se baseou em critérios definidos a partir do objetivo da pesquisa. Foram incluídos pais e responsáveis por crianças com diagnóstico confirmado de TEA, o que assegura homogeneidade mínima e relevância para os resultados. De maneira mais específica foram entrevistados cinco pais e responsáveis de crianças diagnosticadas com TEA, com faixa

etária entre quatro e oito anos, que estão inseridas no ambiente escolar e acompanhadas pela Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Autismo de Cruzeiro do Sul (APAA/CZS).

O critério de seleção dos participantes incluiu: a) Diagnóstico de TEA e acompanhamento pela APAA/CZS; b) Matrícula ativa e frequência regular no ambiente escolar da rede pública; c) Consentimento expresso por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Além das informações referentes às crianças participantes, considerou-se fundamental caracterizar o perfil dos pais e responsáveis entrevistados, visto que suas percepções constituem a principal fonte de dados da pesquisa. A seguir, apresentamos o Quadro 6 – uma síntese sociodemográfica desses responsáveis, contemplando aspectos de idade, escolaridade, profissão, composição familiar e situação socioeconômica. Essa caracterização permite contextualizar as narrativas, oferecendo uma visão mais ampla das condições de vida e das experiências que influenciam o desenvolvimento linguístico das crianças com TEA.

Quadro 6 - Perfil sociodemográfico dos pais/responsáveis participantes da pesquisa.

Criança	Responsável(is)	Idade	Escolaridade	Profissão	Situação Socioeconômica / Programas Sociais	Observações
C1	Mãe (34 anos).	34	Ensino médio completo.	Do lar.	Benefício LOAS (1 salário mínimo); cadastrada no CadÚnico.	Pais separados; criação exclusiva pela mãe.
C2	Mãe adotiva (33 anos).	33	Superior completo.	Técnica em enfermagem.	Renda média, mas dividida entre 9 pessoas; atualização de cadastro no INSS.	Possui benefício social em revisão.
C3	Mãe (53 anos).	53	Superior completo + especialização.	Assistente Social.	Renda considerada média; 4 pessoas na casa.	Não cadastrada em programas sociais.

C4	Pai (34 anos) e mãe (33 anos).	34 e 33	Técnico em enfermagem (mãe); ensino médio (pai).	Técnica em enfermagem; e vendedor.	Cadastrados em programa social.	Família composta por 4 pessoas.
-----------	--------------------------------	---------	--	------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Observa-se então por meio do Quadro 6 que os perfis dos responsáveis entrevistados são heterogêneos, variando entre mães solteiras, mães adotivas, casal parental e diferentes níveis de escolaridade e ocupação profissional. Três famílias contam com algum tipo de benefício social, evidenciando a relevância das condições socioeconômicas no cotidiano dessas crianças. A diversidade de contextos familiares e educacionais reforça a importância de considerar a multiplicidade de experiências parentais na compreensão da linguagem no TEA, permitindo captar tanto singularidades quanto elementos comuns nos relatos analisados.

A pesquisa de campo é importante porque permite uma investigação direta e prática das estratégias em contextos reais de sala de aula. Segundo Gonsalves (2001, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (Gonsalves, 2001, p.67)

Quanto à Coleta de Dados, foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos pais e responsáveis das crianças participantes. As entrevistas incluíram perguntas abertas e guiadas, abrangendo temas como: histórico de desenvolvimento da linguagem das crianças; rotinas e práticas familiares relacionadas à aquisição e desenvolvimento do vocabulário; contexto escolar e social das crianças e influências percebidas no desenvolvimento da linguagem (Apêndice A). Essa diversidade temática permitiu um mapeamento amplo e detalhado dos fatores envolvidos no desenvolvimento da linguagem no TEA.

A escolha metodológica pela entrevista semiestruturada se justifica por sua capacidade de promover uma escuta aberta, profunda e respeitosa. Kvale (1996) ressalta que essa técnica permite a emergência de narrativas espontâneas, fundamentais para acessar conteúdos subjetivos e significativos relacionados à linguagem e à comunicação no autismo.

Gil (2008) afirma que a entrevista semiestruturada proporciona equilíbrio entre perguntas orientadoras e liberdade de expressão, o que possibilita ao entrevistado abordar elementos importantes que talvez não fossem contemplados em entrevistas estruturadas. Esse

aspecto se tornou essencial para entender como os pais percebem o desenvolvimento linguístico de seus filhos com TEA.

Por se tratar de entrevistas realizadas com pais e responsáveis de crianças vinculadas à Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Autismo de Cruzeiro do Sul (APAA/CZS) ressaltamos que essa instituição tem papel relevante no suporte familiar e educacional, sendo, portanto, um espaço legítimo de coleta de informações consistentes sobre o processo de aquisição da linguagem no autismo.

Fontanella [*et al.*] (2011) alertam para a importância de rigor na construção do roteiro de entrevistas, com questões claras e abertas, adequadas ao nível de compreensão dos participantes. Por isso, o roteiro utilizado foi previamente testado e revisto, garantindo sua eficácia na coleta dos dados.

Patton (2002) enfatiza que o sucesso da entrevista qualitativa depende da habilidade do pesquisador em criar uma relação de confiança com os participantes. Isso foi buscado por meio de contatos preliminares, explicações claras sobre a pesquisa e garantia de anonimato e confidencialidade aos entrevistados.

O roteiro da entrevista foi elaborado com base em estudos anteriores e validado por especialistas na área da linguagem e do autismo. Isso contribuiu para a qualidade metodológica e para a pertinência das questões formuladas.

Em meios aos achados do pesquisador e de sua experiência profissional na área clínica com a população neurodivergente, o roteiro de entrevista (Apêndice A), foi também estruturado conforme conteúdos já trabalhados dentro da nossa realidade pessoal e profissional, por meio de uma entrevista de anamnese, para coleta de informações divididas em quatro eixos principais (acompanhamento de saúde; relacionamento familiar; fatores socioeconômicos e vida acadêmica), no qual, constitui-se como uma ferramenta fundamental na coleta de dados em pesquisas qualitativas em saúde e psicologia, sobretudo por seu caráter subjetivo e interpretativo, permitindo acessar as experiências, significados e vivências dos participantes.

Segundo Turato (2021), a anamnese não se limita à simples coleta de informações, mas representa uma prática dialógica, em que o pesquisador ou clínico busca compreender a narrativa do sujeito em sua complexidade biopsicossocial. A abordagem por meio da entrevista de anamnese foi especialmente relevante neste estudo, pois favoreceu a escuta ativa, a empatia e o acolhimento das singularidades dos participantes, elementos essenciais para a construção de um conhecimento mais aprofundado e humanizado.

O processo de coleta de dados por meio da entrevista de anamnese possibilitou, ainda, identificar aspectos subjetivos que dificilmente seriam captados por instrumentos padronizados,

o que reforça sua importância em estudos com populações específicas, como crianças com desenvolvimento atípico, por exemplo, no caso dessa pesquisa sobre o desenvolvimento linguístico e vocabular de crianças autistas.

Com o intuito de amenizar os riscos da pesquisa e evitar que todos os participantes se sentissem desconfortáveis, constrangidos ou envergonhados diante do pesquisador, foi exercido contato presencial prévio com os pais/responsáveis para a apresentação detalhada da proposta referente a atual pesquisa, explicando minuciosamente como seria desenvolvido cada passo desse estudo, deixando claro que em nenhum momento buscamos interferir de forma negativa na dinâmica dos grupos, independente do contexto social, emocional ou educacional. Foram utilizadas ligações telefônicas e/ou mensagens de texto via WhatsApp e e-mail, munidos pelos critérios de descrição, cordialidade, respeito e sob hipótese alguma foi dirigido aos integrantes do grupo comentários ou opiniões de qualquer espécie. Para minimizar ou excluir demais riscos da pesquisa, foram tomadas as providências e cautelas necessárias para proteger o sigilo de informações dos participantes durante a coleta de dados. Para tal, visando eliminar riscos à identidade e privacidade, adotamos o procedimento de anonimização (códigos alfanuméricos e redução nominal) aos instrumentos de coleta (protocolos, entrevistas e demais meios de transcrição).

O formato de entrevista semiestruturada permitiu que os participantes expressassem suas percepções de forma livre, mas dentro dos objetivos propostos pela pesquisa. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Para Gil (2008):

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (Gil, 2008, p.109)

Quanto à ética na pesquisa, para garanti-la em todo o processo, foram adotados os seguintes procedimentos:

- (1) Obtenção do consentimento formal dos pais ou responsáveis por meio do TCLE;
- (2) Resguardo da privacidade dos participantes, com anonimização das informações com uso de códigos alfanuméricos e redução nominal nas transcrições;
- (3) Apresentação clara dos objetivos, etapas e finalidades da pesquisa, assegurando a compreensão e a concordância dos participantes;

- (4) Respeito às limitações e às condições individuais de cada participante, garantindo que a participação fosse voluntária e livre de coerção.

Com a simplificação dos instrumentos de coleta de dados e a utilização exclusiva das entrevistas semiestruturadas, esta pesquisa busca fornecer uma compreensão aprofundada e contextualizada sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem e aquisição vocabular em crianças com TEA, preservando a integridade dos participantes e garantindo a qualidade dos resultados obtidos.

A diversidade de respostas obtidas nas entrevistas evidencia a riqueza do material empírico gerado. Conforme Triviños (1987), a entrevista qualitativa permite compreender não apenas o conteúdo objetivo das falas, mas também os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos seus discursos.

Ao considerar a fala dos responsáveis como fonte primária de dados, a pesquisa valoriza a experiência de quem acompanha diariamente o desenvolvimento da criança, reafirmando o princípio da centralidade do sujeito na pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006). Desse modo, a entrevista semiestruturada de anamnese utilizada, além de ser um instrumento de pesquisa, se mostrou um espaço de escuta terapêutica para os participantes, que puderam compartilhar suas vivências, angústias e esperanças com relação ao desenvolvimento de seus filhos. Por fim, o uso da entrevista semiestruturada neste estudo se mostrou metodologicamente adequado e humanamente sensível, permitindo não apenas a coleta de dados ricos e contextualizados, mas também o reconhecimento da singularidade de cada trajetória familiar no contexto do autismo.

Os dados coletados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme os procedimentos descritos por Bardin (2011). Esse método foi dividido nas seguintes etapas: a) Pré-análise: leitura flutuante e organização das transcrições das entrevistas, identificando temas recorrentes e relevantes para os objetivos da pesquisa. b) Exploração do material: categorizando as informações com base nos temas emergentes, buscando identificar padrões e relações. c) Tratamento dos resultados e interpretação: sistematização das informações e elaboração de interpretações fundamentadas no referencial teórico e nas evidências empíricas obtidas.

Assim, para melhor compreensão dos resultados, elaboramos os Quadros 7, 8, 9, 10 e 11, onde constam os registros das seis categorias de análise escolhidas nesta pesquisa, divididos e agrupados em quatro Quadros específicos para análise particular de cada criança participante e um Quadro direcionado à análise geral e comparativa de todos os participantes, a saber: (1) desenvolvimento linguístico; (2) contexto social e familiar; (3) ambiente escolar; (4) estratégias de comunicação; (5) desafios no desenvolvimento; e (6) apoio terapêutico.

Por desenvolvimento linguístico, devemos compreender como o conjunto de aspectos envolvidos na aquisição, organização e uso da linguagem oral, escrita e não verbal por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) considerando as formas como essas habilidades se manifestam. Abrange desde a linguagem expressiva na construção do vocabulário e a articulação das palavras, estruturação de frases e a linguagem receptiva na capacidade de perceber, processar e atribuir significado às informações recebidas por meio da linguagem oral ou escrita, envolvendo habilidades como identificar sons e palavras, compreender o sentido de frases, interpretar instruções e reconhecer nuances semânticas e pragmáticas. Essa categoria está organizada nas seguintes subcategorias: aquisição de vocabulário; compreensão de instruções; expressão oral; e expressão escrita. Quanto à categoria contexto social e familiar, devemos compreender como sendo as interações e relações estabelecidas pela criança no ambiente doméstico e em outros espaços de convívio. Inclui a influência da dinâmica familiar, do suporte emocional e das oportunidades de socialização para o desenvolvimento comunicativo e socioemocional, levando em conta a importância do vínculo afetivo e das experiências compartilhadas. Essa categoria está organizada nas seguintes subcategorias: interações familiares; interações com pares; e participação em atividades sociais. A categoria ambiente escolar representa condições e características do contexto educacional em que a criança está inserida, incluindo aspectos físicos, pedagógicos e relacionais. Considera o papel da escola como espaço de estimulação comunicativa, de promoção da inclusão e de desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais, bem como a importância de estratégias adaptativas e recursos de apoio. Essa categoria está organizada nas seguintes subcategorias: adaptação ao ambiente escolar; rotina e desempenho escolar; e apoio educacional.

Referente a categoria estratégias de comunicação compreendemos como a categoria que envolve os diferentes recursos e formas de expressão utilizados pela criança para transmitir informações, sentimentos e necessidades. Inclui tanto a linguagem oral quanto a comunicação não verbal e a utilização de recursos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), como imagens, gestos, símbolos e dispositivos tecnológicos. Essa categoria está organizada nas seguintes subcategorias: formas de comunicação; soluções criativas para barreiras comunicativas. A categoria desafios no desenvolvimento se refere aos obstáculos que interferem no avanço das habilidades comunicativas, cognitivas, sociais e adaptativas da criança com TEA. Engloba dificuldades comportamentais, barreiras sensoriais e limitações no acesso a oportunidades de aprendizagem, que podem demandar intervenções específicas e ambientes facilitadores. Essa categoria está organizada nas seguintes subcategorias:

dificuldades comportamentais; influências do ambiente familiar e escolar; e barreiras sensoriais.

Por fim, a categoria apoio terapêutico abrange os serviços e intervenções especializadas voltados ao desenvolvimento global e comunicativo da criança com TEA. Inclui acompanhamentos em áreas como fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia e outras especialidades, com foco na estimulação de habilidades, na promoção da autonomia e na redução de barreiras à participação social. Essa categoria está organizada nas seguintes subcategorias: acompanhamentos regulares; e evolução com suporte profissional.

Considerando os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos e a necessidade de resguardar a identidade dos participantes, adotou-se a substituição dos nomes reais por códigos alfanuméricos. Assim, cada criança participante foi identificada como C1, C2, C3 e C4, correspondendo à ordem de inserção no estudo, coleta de informações e tratamento de dados. Essa estratégia visa preservar a privacidade e a confidencialidade das informações. A padronização dos códigos também favoreceu a organização e análise dos dados, permitindo a distinção individualizada de cada caso sem comprometer a integridade e o anonimato dos sujeitos.

Com o objetivo de categorizar de forma mais precisa e permitir melhor visualização da análise global e comparativa realizada dos comportamentos observados de todas as crianças participantes nas diferentes categorias e subcategorias de análise, optamos por adotar uma classificação funcional, evitando a limitação do modelo binário “típico” e “atípico”. Dessa forma, cada criança foi classificada em quatro níveis funcionais: Adequado (AD), para comportamentos compatíveis com o esperado para a faixa etária; Emergente (EM), para habilidades em desenvolvimento, mas que ainda apresentam lacunas; Comprometido (CP), para casos de dificuldade significativa ou ausência da habilidade; e Não Observado (N/O), quando não houve manifestação ou não foi possível avaliar o aspecto. Essa sistemática permitiu maior fidelidade à realidade observada, contemplando nuances importantes no desempenho e possibilitando análises qualitativas mais robustas.

A seguir apresentamos os resultados e análise de dados referentes aos conteúdos colhidos e tratados.

3 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os pais e/ou responsáveis das crianças participantes da pesquisa. O objetivo central das entrevistas foi registrar informações relacionadas ao desenvolvimento linguístico, histórico clínico e contextos sociais e adaptativos dos participantes. A categorização das informações foi realizada com base nos métodos de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), permitindo uma análise qualitativa organizada em categorias temáticas que representam as principais dimensões exploradas na pesquisa.

Ao organizar e analisar as informações coletadas por meio das entrevistas semiestruturadas, precisamos olhar primeiramente com mais atenção para cada criança participante separadamente. Desse modo, descrevemos a seguir, de forma mais próxima e detalhada como cada participante se apresentou nas seis categorias analisadas — Desenvolvimento Linguístico, Contexto Social e Familiar, Ambiente Escolar, Estratégias de Comunicação, Desafios no Desenvolvimento e Apoio Terapêutico. Objetivando apresentar, de maneira clara, onde cada um apresenta mais facilidade, quais pontos ainda estão em desenvolvimento e de que forma essas características se manifestam no seu dia a dia; assim como, fazendo correlação com as nossas principais fontes teóricas para melhor desenvolvimento dos achados e seus resultados.

Os quadros referentes aos participantes cumprem a função de reunir, em um único espaço visual, os principais aspectos identificados nas entrevistas com pais e responsáveis, articulando elementos objetivos e qualitativos que emergiram do processo de categorização. Essa organização favorece a compreensão rápida e estruturada do panorama funcional de cada participante, preservando a riqueza das informações narradas e a organização necessária para este trabalho científico.

Com o objetivo de sintetizar e apresentar de forma sistemática as informações obtidas sobre o participante C1, foi elaborado um quadro descritivo organizado a partir das categorias de análise previamente definidas na análise dos dados. O Quadro 7, apresentado a seguir, corresponde ao participante C1, evidenciando a descrição detalhada das seis categorias de análise e suas respectivas subcategorias, descrito em texto corrido, com base nos dados coletados no estudo. A disposição das informações mantém fidelidade ao conteúdo obtido durante a coleta, garantindo clareza, objetividade e integridade interpretativa.

Quadro 7 - Análise descritiva dos eixos temáticos do participante C1.

Eixo Temático	Descrição
DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO	Início tardio no processo de aquisição de vocabulário, por volta dos três anos. Comunicação inicial predominantemente gestual, com uso de expressões simplificadas, como “BU” para nomeação. Presença de trocas de letras e gagueira. Atualmente, consegue se expressar oralmente com mais clareza, sendo melhor compreendido, mas mantém dificuldade na pronúncia do fonema /r/ (ex.: “lalanja” para “laranja”) e confusão ocasional entre as palavras “pai” e “vovô”. Capaz de nomear e associar animais, objetos, formas e cores, reproduzindo sons como latidos. Apresenta boa compreensão de instruções, mas influenciada por aspectos temperamentais (birra e inflexibilidade emocional). Na escrita, não registra o nome completo, mas reconhece e escreve algumas letras (A, X, E e L).
CONTEXTO SOCIAL E FAMILIAR	Mantém relação afetiva adequada, compreendendo vínculos familiares e reconhecendo a figura materna como autoridade. Interações positivas frequentes no ambiente doméstico, com tempo de qualidade e lazer. Contato com outras crianças restrito ao ambiente escolar e a momentos de lazer em família.
AMBIENTE ESCOLAR	Boa adaptação à rotina de entrada, mas com hipersensibilidade auditiva ao som do sino escolar, causando desconforto inicial. Tende a se acalmar após entrada em sala. Ambiente sensorial é desafiador. Conta com suporte educacional e mediação, com vínculo mais forte com mediador anterior.
ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO	Utiliza linguagem oral, mas a principal forma expressiva ainda é o gesto, que complementa ou substitui a fala.
DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO	Comportamentos agressivos diante de ordens, resistência a comandos, inflexibilidade comportamental, dificuldade de autorregulação e hipersensibilidade sensorial auditiva. Apesar disso, ambiente familiar e escolar oferecem suporte considerado adequado.
APOIO TERAPÊUTICO	Realiza terapia ABA e acompanhamento fonoaudiológico, com evolução positiva e boa receptividade. Acompanhamento neurológico a cada dois meses, com uso contínuo de risperidona.

Fonte: Entrevista com o responsável pelo participante C1.

Frente as informações apresentadas no Quadro 7, podemos compreender que no desenvolvimento linguístico, C1 apresenta aquisição de vocabulário em nível emergente (EM), pois, embora atualmente consiga nomear objetos, animais e formas, ainda existem lacunas importantes. O início do processo ocorreu de forma tardia, próximo aos três anos, com uso inicial de gestos e palavras isoladas, além de trocas de letras e gagueira. Atualmente, há compreensão mais clara por parte dos pares, mas persistem dificuldades articulatórias, como a pronúncia incorreta do “R” e confusão em nomear figuras familiares (como “pai” e “vovô”). A compreensão de instruções foi classificada como emergente (EM), sofrendo interferências comportamentais, especialmente quando há resistência ou birra, revelando inflexibilidade

emocional. A expressão oral também foi considerada emergente (EM), ainda que com particularidades fonéticas, há comunicação funcional. Já a expressão escrita está em nível emergente (EM), visto que escreve apenas algumas letras, sem conseguir registrar o nome completo.

No caso de C1, o início tardio da aquisição lexical, as trocas fonêmicas recorrentes e a dificuldade persistente na articulação do fonema /r/ sugerem limitações nos circuitos cerebrais envolvidos no processamento fonológico e motor da fala, particularmente na área de Broca, localizada no giro frontal inferior, tradicionalmente relacionada à programação articulatória (Hagoort; Indefrey, 2014). A boa compreensão de instruções, ainda que modulada por fatores emocionais, aponta para integridade relativa das regiões temporais posteriores, incluindo a área de Wernicke, responsável pela decodificação semântica e receptiva (Poldrak, 2006).

Dessa forma, o perfil de C1 se articula com a teoria neurofuncional da linguagem, revelando um quadro em que atrasos fonológicos e articulatorios coexistem com potencialidades receptivas e recursos compensatórios de natureza multimodal, evidenciando a plasticidade cerebral descrita por Lenneberg (1967) e confirmada por achados contemporâneos.

Vygotsky compreende a linguagem como função psicológica superior que se forma inicialmente no plano social, por meio da interação com o outro, e se interioriza gradualmente como instrumento de pensamento. No caso de C1, o avanço recente na nomeação e clareza de fala reflete processos de mediação linguística contínuos, potencializados por interações estruturadas no ambiente escolar e terapêutico. A escrita em nível emergente indica que a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) desse aspecto ainda depende fortemente da orientação do adulto, sendo necessário ampliar situações de letramento mediado.

No contexto social e familiar, a interação familiar foi avaliada como adequada (AD), demonstrando vínculos afetivos sólidos, especialmente com a mãe, figura de maior referência e autoridade. As interações com pares estão em nível emergente (EM), já que se restringem principalmente ao ambiente escolar ou a saídas ocasionais, não havendo amplas oportunidades de convivência social. A participação em atividades sociais foi classificada como não observado (N/O), pois não há registro de envolvimento regular em contextos sociais diversificados fora da rotina escolar.

Observa-se vínculo afetivo sólido com a mãe e interações mais limitadas com pares, situação que, segundo Vygotsky, influencia diretamente o alcance das experiências socioculturais que nutrem a formação de conceitos e habilidades comunicativas. A família, como primeiro espaço de mediação simbólica, desempenha papel crucial na oferta de modelos linguísticos e na regulação emocional. No caso de C1, a proteção e o suporte familiar favorecem

a segurança comunicativa, mas a restrição de experiências sociais fora do núcleo familiar pode limitar a diversidade de interações necessárias para ampliar repertórios comunicativos.

Quanto ao ambiente escolar, a adaptação ao ambiente foi considerada adequada (AD), uma vez que C1 aceita ir para a escola e se acalma ao chegar à sala. Contudo, há hipersensibilidade auditiva significativa, especialmente ao som do sino, que gera desconforto. O desempenho escolar está em nível emergente (EM), com avanços acompanhados por apoio especializado. O apoio educacional é adequado (AD), com presença de mediação em sala, embora tenha demonstrado mais apego ao mediador anterior.

A hipersensibilidade auditiva relatada pode estar relacionada a um hiperfuncionamento das vias auditivas primárias e secundárias, que impacta a atenção compartilhada e a capacidade de regulação social, conforme apontam estudos de neuroimagem funcional que associam variações sensoriais a padrões específicos de ativação cortical (Gallant, 2011).

A adaptação adequada e a receptividade ao apoio educacional indicam que a escola atua como espaço de mediação cultural central, permitindo que C1 acesse conhecimentos e práticas sociais que extrapolam o cotidiano familiar. Vygotsky destaca que o aprendizado escolar introduz sistemas simbólicos mais complexos, como a linguagem escrita e os conceitos científicos, que dependem de instrução intencional e interação cooperativa. A presença de mediação especializada contribui para aproximar o desempenho real de C1 de seu potencial de desenvolvimento, especialmente nas áreas em que apresenta hipersensibilidade e dificuldades de concentração.

No campo das estratégias de comunicação, a forma de comunicação foi classificada como emergente (EM), predominando a comunicação oral, mas ainda com uso recorrente de gestos como complemento. Já as soluções criativas para barreiras comunicativas foram consideradas não observadas (N/O), pois não há evidências consistentes de elaboração autônoma de recursos para contornar limitações comunicativas.

O uso recorrente de gestos para complementar a oralidade evidencia a importância de sistemas multimodais de comunicação, integrando redes linguísticas e motoras com suporte do hemisfério direito e das conexões inter-hemisféricas mediadas pelo corpo caloso, corroborando a perspectiva de Gallese e Lakoff (2005) sobre a natureza encarnada e gestual da linguagem.

C1 utiliza a oralidade como meio principal, complementando-a com gestos. De acordo com Vygotsky, a comunicação multimodal é um recurso importante nos estágios iniciais de internalização da linguagem, pois permite à criança apoiar-se em signos externos para organizar e expressar o pensamento. No entanto, a baixa elaboração de soluções autônomas para barreiras

comunicativas sugere que ainda há dependência significativa do apoio externo para superar situações de incompreensão ou falha na transmissão da mensagem.

Em desafios no desenvolvimento, foram registradas dificuldades comportamentais graves (CP), mas há influências do ambiente familiar e escolar avaliadas como emergentes (EM), favorecendo a estimulação e o suporte. As barreiras sensoriais, por outro lado, foram classificadas como comprometidas (CP) devido à hipersensibilidade auditiva e à inflexibilidade comportamental diante de comandos.

A hipersensibilidade auditiva e a resistência diante de mudanças evidenciam barreiras sensoriais que podem interferir nos processos de mediação social e na atenção conjunta, ambos essenciais para a aprendizagem mediada. Para Vygotsky, o desenvolvimento é influenciado pela interação entre as potencialidades internas e as condições externas; assim, adequações no ambiente e estratégias específicas para manejar os estímulos sonoros podem ampliar as oportunidades de participação ativa de C1.

Por fim, no apoio terapêutico, tanto os acompanhamentos regulares quanto a evolução com suporte profissional foram classificados como adequados (AD). C1 realiza terapias com abordagem ABA e fonoaudiologia, além de acompanhamento neurológico bimestral com uso regular de risperidona, apresentando progresso satisfatório nas áreas trabalhadas e boa receptividade às intervenções.

A continuidade e a regularidade dos atendimentos com diferentes profissionais configuram uma rede de mediação diversificada, favorecendo a consolidação das conquistas comunicativas e comportamentais. Vygotsky enfatiza que o aprendizado precede o desenvolvimento em muitas situações, sendo a intervenção intencional uma via para acelerar e qualificar as funções emergentes. No caso de C1, a boa receptividade ao trabalho terapêutico indica que a ZDP está sendo explorada de forma produtiva, alinhando estímulos e suporte às necessidades identificadas.

Apresentamos a seguir o Quadro 8, correspondente ao participante C2, evidenciando a descrição detalhada das seis categorias de análise e suas respectivas subcategorias, descrito em texto corrido, com base nos dados coletados no estudo. A disposição das informações mantém fidelidade ao conteúdo obtido durante a coleta, garantindo clareza, objetividade e integridade interpretativa.

Quadro 8 - Análise descritiva dos eixos temáticos do participante C2.

Categoria de Análise	Descrição
DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO	Início do processo de aquisição da fala com atraso significativo; por volta dos quatro anos. Atualmente a fala pode ser considerada em 60%; 40 % ainda em desenvolvimento, mas muitas palavras já são elaboradas direitinho. C2 canta e se expressa, mas ainda troca algumas sílabas. Se expressa por meio da linguagem oral (desejos e expressões); contudo em algumas situações é bastante limitada: não conta como foi o dia na escola. Ao ver animais, objetos, formas, cores ou figuras consegue falar e é bastante estimulado para isso. C2 usa a mesma palavra para diferentes objetos, por exemplo, ele chama "Mocoquinha" de suco. C2 nunca tomou suco porque vomitava, então acabou não experimentando. Mesmo assim, C2 associa "Mocoquinha" com suco. A principal expressão comunicativa é a oral; Apesar de ter dificuldade com algumas palavras, C2 se comunica melhor falando. A linguagem receptiva (compreensão) é presente; se C2 vê algo no ambiente, observa e toca, mas não fala. Se a responsável disser "Pode mexer", C2 mexe. Se a responsável não disser, C2 não mexe. Atualmente compreende instruções. Mas a responsável precisa falar sério, senão C2 brinca e não vai. Antigamente, C2 não entendia, mas a responsável foi ensinando. Dava comandos simples: "pega água pra mamãe". No começo, C2 não entendia, então a responsável levava C2 até lá. Escreve o próprio nome. C2 também escreve números quando a gente fala: "Escreve um, dois".
CONTEXTO SOCIAL E FAMILIAR	Relação familiar adequada, é uma criança que compreende os vínculos afetivos; muito carinhoso. C2 tem momentos de estresse, tem momentos de birra, mas a responsável entende o lado da criança e respeita esses momentos. Quando menor C2 não chegava perto das tias porque não conhecia, mas com o tempo, foi criando contato e se adaptando. Hoje, C2 se dá super bem. Passa maior tempo de qualidade com a mãe (responsável) a noite. Pouca interação social com pares; passa maior tempo com os avós. Participação social fraca por não ser exposto a esse tipo de ambiente.
AMBIENTE ESCOLAR	C2 vai tranquilo para a escola, gosta muito; fica animado porque adora a assistente. Às vezes, C2 não quer ir. Quando isso acontece, a responsável avisa a professora: "Hoje ele não vai, está irritado". A professora manda um áudio para C2: "Oi, amor! Vamos para a escola, tem massinha e dinossauros!". Aí C2 se anima, se arruma e vai. Tem apoio educacional com a presença de mediação em sala de aula.
ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO	Apresenta como principal forma de expressão comunicativa a oralidade; apesar de ter dificuldade com algumas palavras, ele se comunica melhor falando.
DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO	Indícios de inflexibilidade comportamental e dificuldades de autorregulação; C2 tem momentos de estresse, tem momentos de birra. Tem momentos em que C2 quer estar só com a mãe. Tem momentos em que C2 quer estar só com o avô materno. Influências do ambiente familiar e escolar adequadas.
APOIO TERARÊUTICO	Faz acompanhamento fonoaudiológico; Terapeuta ocupacional; Fisioterapeuta; A evolução com suporte

	profissional também foi avaliada como adequada, evidenciando progresso nas áreas trabalhadas e boa receptividade às orientações recebidas. Acompanhamento neurológico fazendo uso regular de medicação (risperidona e melatonina).
--	--

Fonte: Entrevista com o responsável pelo participante C2.

Por meio das informações apresentadas no Quadro 8, o desenvolvimento linguístico de C2 apresenta um histórico de aquisição de vocabulário com início tardio, iniciando a fala por volta dos quatro anos de idade. Atualmente, sua comunicação oral alcança cerca de 60% de completude, ainda com dificuldades fonológicas, como troca de sílabas e uso de termos genéricos para diferentes objetos. Apesar dessas limitações, utiliza predominantemente a oralidade para expressar desejos e necessidades, demonstrando progressos no uso de vocabulário relacionado a cores, formas, objetos e animais quando estimulado. Sua compreensão de instruções (linguagem receptiva) é funcional, exigindo, em alguns casos, entonação mais assertiva para garantir a execução das tarefas. Já na expressão escrita, é capaz de escrever o próprio nome e números sob comando, o que indica desenvolvimento emergente (EM) nesta habilidade.

C2 apresentou início tardio da fala, o que repercute até o momento na estruturação fonológica e no repertório vocabular. Para Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem ocorre inicialmente no plano social, mediado por interações com o meio, e só posteriormente se internaliza como função psicológica superior. No caso de C2, o atraso inicial indica que o processo de internalização se iniciou mais tarde, mas a progressão observada demonstra que, quando mediado de forma intencional — seja por terapeutas, professores ou familiares —, o participante consegue expandir seu vocabulário e utilizar a linguagem como ferramenta de interação. A escrita emergente, ainda restrita ao nome e números, evidencia que sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na linguagem escrita depende fortemente de instrução e apoio sistemático.

Em C2, o atraso expressivo no início da fala, apenas por volta dos quatro anos, remete a dificuldades nos circuitos cerebrais responsáveis pela produção fonológica e pelo planejamento motor da linguagem, principalmente na área de Broca, cuja ativação tardia comprometeu a fluência inicial da oralidade (Hagoort; Indefrey, 2014). As trocas silábicas e a utilização de termos genéricos para diferentes objetos sugerem lacunas no fortalecimento das representações lexicais, função atribuída às regiões temporais posteriores, incluindo o giro angular e a área de Wernicke, responsáveis pelo armazenamento semântico e pela integração auditivo-verbal (Poldrak, 2006). A capacidade atual de compreensão de instruções, mesmo

demandando entonação mais firme, indica plasticidade neural, confirmando a hipótese de Lenneberg (1967) de que, mesmo em quadros de atraso, o cérebro mantém potencial adaptativo para reorganizar funções linguísticas.

No contexto social e familiar, C2 apresenta vínculos afetivos consistentes e adequados (AD), demonstrando comportamentos carinhosos e capacidade de reconhecer relações emocionais. O histórico revela que, inicialmente, havia certa dificuldade de aproximação com familiares mais distantes, superada com o tempo. Atualmente, mantém interações de qualidade com a mãe, que é sua principal referência, e convive frequentemente com os avós. Entretanto, sua interação com pares é limitada, reflexo de pouca exposição a ambientes sociais mais amplos, resultando em participação social classificada como emergente (EM).

A relação afetiva sólida com a mãe e com os avós representa um importante fator de mediação simbólica. Segundo Vygotsky, o ambiente familiar é o primeiro espaço onde a criança internaliza padrões de comportamento e linguagem. O vínculo seguro oferece base emocional para que C2 participe de interações mediadas e potencialize seu desenvolvimento linguístico e social. Contudo, a baixa exposição a grupos de pares limita o contato com diferentes formas de linguagem e situações comunicativas, restringindo a variedade de experiências que poderiam alimentar a construção de conceitos mais amplos.

No que diz respeito ao ambiente escolar, C2 demonstra boa adaptação e motivação para frequentar a escola, especialmente pela relação positiva com a assistente e mediação escolar. Apesar de apresentar momentos de resistência, estratégias de incentivo aplicadas pela equipe escolar mostram-se eficazes para promover seu engajamento. Sua rotina escolar é seguida de forma adequada, e conta com apoio educacional direto, o que favorece seu desempenho e participação nas atividades pedagógicas.

A presença de apoio educacional e estratégias de incentivo evidencia o papel da escola como contexto cultural central para a aprendizagem. Vygotsky defende que, ao introduzir conceitos científicos e práticas sociais formais, o ambiente escolar amplia as possibilidades de desenvolvimento. No caso de C2, a mediação escolar supre lacunas presentes nas experiências familiares e oferece oportunidades estruturadas para a prática da oralidade e o desenvolvimento de competências cognitivas e comunicativas.

Quanto às estratégias de comunicação, a oralidade é a via preferencial e mais eficaz para se expressar, mesmo com as dificuldades fonológicas observadas. Não foram identificadas soluções criativas para superar barreiras comunicativas (N/O), possivelmente em função do nível emergente de seu repertório linguístico e da predominância de respostas espontâneas mais simples.

C2 privilegia a oralidade, mas ainda sem uso consistente de estratégias alternativas ou complementares quando encontra barreiras comunicativas. Para Vygotsky, a comunicação é um processo mediado por signos e símbolos, que pode incluir gestos, recursos visuais e escrita. A ausência de estratégias diversificadas sugere que o participante está em um estágio em que ainda depende fortemente de mediação externa para solucionar dificuldades comunicativas.

O uso restrito de estratégias comunicativas alternativas mostra dependência das vias orais, mas a escrita emergente (nome e números sob comando) demonstra início da ativação das áreas parietais e frontais ligadas à associação fonema-grafema, corroborando estudos de neuroimagem que apontam o recrutamento progressivo dessas regiões durante a alfabetização (Gallant, 2011). Assim, o perfil de C2 evidencia tanto fragilidades nas conexões fonológico-semânticas quanto potencialidades receptivas e de plasticidade, favorecidas pela mediação familiar, escolar e multiprofissional.

Nos desafios no desenvolvimento, nota-se presença de inflexibilidade comportamental e dificuldades de autorregulação emocional, expressas em momentos de birra ou estresse. Os episódios de inflexibilidade e dificuldades de autorregulação emocional podem estar associados a disfunções no córtex pré-frontal, cuja função de controle inibitório e regulação emocional é amplamente reconhecida (Gallese; Lakoff, 2005)

No entanto, o ambiente familiar demonstra manejo adequado (AD) dessas situações, respeitando os momentos de recolhimento e as preferências de companhia do participante. As influências do ambiente escolar e familiar são avaliadas como adequadas (AD), favorecendo seu desenvolvimento global.

A inflexibilidade e a dificuldade de autorregulação emocional podem limitar a participação em atividades sociais e escolares. Vygotsky aponta que a regulação do comportamento se desenvolve a partir da internalização de regras e estratégias de autocontrole inicialmente oferecidas por outros. Nesse sentido, a consistência no manejo familiar e escolar é crucial para ampliar a autonomia de C2 e possibilitar que ele internalize padrões mais flexíveis de ação e reação.

Por fim, no apoio terapêutico, C2 realiza acompanhamento multiprofissional com fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta, além de acompanhamento neurológico com uso regular de risperidona e melatonina. A evolução clínica com suporte profissional é considerada adequada (AD), com progresso perceptível nas áreas trabalhadas e boa receptividade às orientações terapêuticas.

O apoio terapêutico multiprofissional, associado à intervenção medicamentosa, funciona como uma rede de mediação intencional que atua diretamente sobre sua ZDP.

Vygotsky defende que, quando há intervenção planejada e suporte adequado, o aprendizado pode preceder o desenvolvimento, impulsionando funções ainda não consolidadas. No caso de C2, a integração entre escola, família e terapias oferece um cenário favorável para progressos graduais e consistentes.

O Quadro 9, referente ao participante C3, objetiva a descrição detalhada das seis categorias de análise e suas respectivas subcategorias, descrito em texto corrido, com base nos dados coletados no estudo. A disposição das informações mantém fidelidade ao conteúdo obtido durante a coleta, garantindo clareza, objetividade e integridade interpretativa.

Quadro 9 – Análise descritiva dos eixos temáticos do participante C3.

Eixo Temático	Descrição
DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO	Iniciou o processo de aquisição da fala de forma típica, aos 1 ano e 6 meses. Desde cedo apresentou linguagem de boa qualidade, sem dificuldades na fala ou na comunicação oral, expressando-se com clareza. A linguagem compreensiva (receptiva) é adequada, compreendendo instruções, embora apresente inflexibilidade para cumpri-las, evidenciando influências emocionais. A linguagem oral é boa e adequada, e a linguagem escrita também é satisfatória, realizando atividades como ditado.
CONTEXTO SOCIAL E FAMILIAR	Mantém relação familiar adequada, com maior compatibilidade com a figura materna. Eventualmente apresenta comportamentos de birra. De acordo com a responsável, todos os relacionamentos são bons. Passa as tardes e noites com a mãe, garantindo tempo de qualidade. A interação com pares é limitada, optando por retornar para casa em contextos sociais.
AMBIENTE ESCOLAR	Demonstra gostar de frequentar a escola. Conta com assistente e há solicitação de mediador escolar devido à sua fase de alfabetização. Relaciona-se de forma adequada com os colegas no ambiente escolar.
ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO	Utiliza principalmente a oralidade como forma de expressão comunicativa
DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO	Apresenta indícios de inflexibilidade comportamental e dificuldades de autorregulação. Segundo a responsável, manifesta comportamentos de desafio e resistência quando contrariado, não aceitando instruções tanto dos pais quanto dos irmãos. Apesar disso, as influências do ambiente familiar e escolar são consideradas adequadas.
APOIO TERAPÊUTICO	Realiza acompanhamento com fisioterapeuta e psicólogo, apresentando evolução adequada nas áreas trabalhadas e boa receptividade às orientações. Possui acompanhamento neurológico e faz uso regular de risperidona e melatonina.

Fonte: Entrevista com o responsável pelo participante C3.

No Desenvolvimento Linguístico, C3 apresenta desempenho adequado (AD) em todas as subcategorias avaliadas. A aquisição de vocabulário ocorreu de forma típica, iniciando a fala

por volta de um ano e seis meses, sem relatos de atrasos significativos. Sua linguagem oral é descrita como clara e bem estruturada, com boa capacidade de expressão e compreensão. A linguagem receptiva demonstra compreensão de instruções, ainda que a execução destas seja por vezes influenciada por inflexibilidade comportamental. Na linguagem escrita, o desempenho também é adequado, evidenciado pela participação em atividades como ditados e pela capacidade de registrar informações de maneira funcional.

C3 apresenta trajetória considerada típica, com aquisição de vocabulário e estruturação frasal ocorrendo dentro do esperado. Sob a perspectiva vygotskyana, essa evolução pode ser explicada pela interação constante com o meio social, que, segundo o autor, é a base para a internalização da linguagem. A linguagem, enquanto instrumento de mediação, atua não apenas como meio de comunicação, mas também como ferramenta para organizar o pensamento. No caso de C3, o bom desempenho linguístico indica que os estímulos oferecidos nos contextos familiar e escolar favorecem a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), permitindo avanços consistentes na compreensão e expressão verbal.

O desenvolvimento linguístico de C3 ocorreu de forma típica, com início da fala aos 18 meses e manutenção de um repertório oral claro e bem estruturado, o que sugere funcionamento adequado das regiões clássicas da linguagem. A fluência articulatória e a compreensão de instruções indicam ativação eficiente das áreas de Broca e Wernicke, cujas conexões sustentam a produção e o processamento semântico (Hagoort; Indefrey, 2014; Poldrak, 2006). A competência escrita, já consolidada em atividades como ditados, demonstra recrutamento das áreas parietais e frontais associadas à integração fonema-grafema, conforme apontam estudos de neuroimagem sobre aquisição da escrita (Gallant, 2011).

O quadro de C3 reforça a noção de plasticidade cerebral defendida por Lenneberg (1967), na medida em que, mesmo diante de desafios comportamentais, o sistema linguístico se mantém preservado, sustentado por redes corticais especializadas e por contextos de mediação familiar e escolar favoráveis. Assim, o perfil evidencia como a integridade das áreas cerebrais responsáveis pela linguagem permite avanços consistentes, enquanto aspectos emocionais e regulatórios demandam intervenções complementares.

No Contexto Social e Familiar, observa-se que as interações familiares são adequadas (AD), com vínculo mais estreito com a mãe e momentos de qualidade no convívio. Apesar dessa proximidade, são registradas birras ocasionais, sobretudo diante de frustrações. A interação com pares, entretanto, encontra-se em nível emergente (EM), visto que, em contextos sociais, C3 tende a se retrair e prefere retornar para casa, limitando a participação em ambientes coletivos. Quanto à participação em atividades sociais mais amplas, o comportamento é

classificado como comprometido, refletindo restrições na ampliação de experiências sociais fora do núcleo familiar.

Observa-se que a forte vinculação com a mãe e a manutenção de interações afetivas positivas representam um cenário propício para o desenvolvimento sociocognitivo, alinhando-se ao pressuposto de Vygotsky de que o aprendizado é fundamentalmente mediado pelo outro. Ainda que haja retraimento em contextos sociais mais amplos, as experiências de interação próximas garantem a formação de estruturas internas de linguagem e comportamento, essenciais para que, progressivamente, C3 amplie sua participação social.

No que se refere ao Ambiente Escolar, C3 demonstra adaptação adequada à rotina e ao espaço escolar, demonstrando prazer em frequentar a instituição. Contudo, há indicação da necessidade de suporte adicional, com solicitação de mediador devido à fase de alfabetização e demandas específicas da idade. As relações com colegas são avaliadas como adequadas, o que indica que o ambiente escolar é um espaço onde mantém vínculos funcionais, ainda que exista suporte diferenciado em andamento.

A boa adaptação e o prazer em frequentar a escola revelam que este espaço funciona como um importante contexto de mediação e construção de significados. A presença de apoio adicional para alfabetização reforça o papel do educador como mediador da aprendizagem, conceito central em Vygotsky, em que o professor e demais profissionais ajudam o aluno a transpor desafios que, sozinho, ainda não conseguiria superar.

Na categoria Estratégias de Comunicação, a oralidade se configura como o principal recurso comunicativo, sendo utilizada de forma eficaz para expressar necessidades, pensamentos e interações sociais. Apesar disso, não foram identificadas estratégias criativas (N/O) adicionais para transpor barreiras comunicativas, possivelmente porque a oralidade é funcional o suficiente no seu cotidiano.

A predominância da oralidade como meio funcional de expressão mostra que C3 utiliza de forma consolidada os recursos linguísticos internalizados, o que reflete a transição entre a fala social e a fala interna descrita por Vygotsky. Mesmo sem recorrer a estratégias alternativas, a eficácia da oralidade indica que seu repertório comunicativo é suficiente para atender às demandas atuais do seu meio.

Os Desafios no Desenvolvimento estão relacionados principalmente à inflexibilidade comportamental e às dificuldades de autorregulação, manifestadas por comportamentos de oposição ou resistência frente a orientações e regras. Essas reações são observadas tanto em contextos familiares quanto escolares, podendo demandar estratégias específicas de manejo. As dificuldades de inflexibilidade e autorregulação podem estar relacionadas ao funcionamento do

córtex pré-frontal, estrutura crítica para o controle inibitório e a regulação emocional (Gallese; Lakoff, 2005). Apesar disso, a influência do ambiente familiar e escolar é classificada como adequada (AD), o que sugere que tais desafios se encontram circunscritos a situações específicas e não comprometem de forma global sua funcionalidade.

A presença de inflexibilidade e dificuldades de autorregulação pode ser compreendida como áreas da ZDP que ainda requerem mediação intencional. Segundo Vygotsky, é por meio do apoio e da interação com figuras mais experientes que a criança internaliza formas mais adaptadas de conduta e manejo emocional. Assim, tanto a família quanto a escola atuam como contextos essenciais para promover o desenvolvimento dessas competências.

Por fim, no Apoio Terapêutico, C3 conta com acompanhamento de fisioterapia e psicologia, além de acompanhamento neurológico com uso regular de risperidona e melatonina. A evolução com suporte profissional é considerada adequada (AD), com progresso nas áreas trabalhadas e boa receptividade às intervenções propostas, indicando que o suporte especializado vem atendendo às suas necessidades e potencializando suas habilidades.

A atuação multiprofissional é coerente com a concepção vygotskyana de que o desenvolvimento é um processo dinâmico e mediado por diferentes contextos e agentes. A presença de profissionais especializados potencializa a aprendizagem e o avanço linguístico e comportamental, atuando diretamente sobre as necessidades identificadas e fortalecendo o processo de internalização de habilidades.

O Quadro 10, apresentado a seguir, corresponde ao participante C4, evidenciando a descrição detalhada das seis categorias de análise e suas respectivas subcategorias, com base nos dados coletados no estudo. A disposição das informações mantém fidelidade ao conteúdo obtido durante a coleta, garantindo clareza, objetividade e integridade interpretativa.

Quadro 10 - Análise descritiva dos eixos temáticos do participante C4.

Eixo Temático	Descrição
DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO	Início tardio do processo de aquisição da fala, ocorrendo apenas por volta dos 4 anos. A responsável atribui esse atraso à pouca estimulação, baixa socialização com outras crianças, resistência em interagir e excesso de tempo em frente a telas (celular e TV). Entre 1 ano e 6 meses e 2 anos, pronunciava palavras como “mamãe”, “papai”, “água” e “vovó”, mas apresentou regressão, passando a falar apenas “mamãe” e mantendo-se estagnado até retomar o desenvolvimento da fala aos 4 anos. Atualmente troca algumas letras, mas apresenta expressão oral adequada, pedindo e verbalizando o que deseja, embora eventualmente confunda significados. A linguagem compreensiva é considerada adequada, respondendo a instruções corretamente. A linguagem escrita está em

	desenvolvimento, conseguindo escrever o próprio nome, mas ainda com trocas de letras (por exemplo, “porta” → “pota”), encontrando-se no processo de alfabetização.
CONTEXTO SOCIAL E FAMILIAR	Relação familiar adequada, com maior facilidade para se comunicar e pedir coisas à mãe, com quem mantém vínculo mais próximo e afetivo. Com o pai, apresenta postura mais restrita, possivelmente associada a respeito à autoridade ou certo receio, embora manifeste respeito e carinho. Prefere realizar atividades e dormir com a mãe, apresentando resistência em atender solicitações do pai. Contato frequente com a tia, responsável por buscá-lo diariamente na escola, embora o círculo de convivência seja limitado.
AMBIENTE ESCOLAR	Demonstra satisfação em frequentar a escola, especialmente após a presença de uma mediadora mulher, com quem se sente mais à vontade. Anteriormente, a interação era mais restrita quando o mediador era homem. Reclama quando não há aula devido a feriados ou fins de semana, mas em alguns dias manifesta resistência em ir. Aprecia a mediadora, possivelmente pelo incentivo constante e apoio durante as atividades.
ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO	Predominância da oralidade como forma principal de expressão comunicativa.
DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO	Indícios de inflexibilidade comportamental e dificuldades de autorregulação. O ambiente familiar e escolar são avaliados como adequados e favorecedores para o desenvolvimento.
APOIO TERAPÊUTICO	Realiza acompanhamento psicopedagógico, com evolução positiva nas áreas trabalhadas e boa receptividade às orientações. Faz uso regular de risperidona.

Fonte: Entrevista com o responsável pelo participante C4.

Pelo exposto no Quadro 10, observa-se que no desenvolvimento linguístico, C4 apresentou um histórico de atraso significativo no início da fala, com início das primeiras palavras aos 1 ano e 6 meses, seguido de regressão e estagnação na comunicação verbal até retomar o desenvolvimento por volta dos 4 anos. Atualmente, a aquisição de vocabulário foi classificada como adequada (AD), contudo, embora se expresse e formule pedidos de forma adequada para a idade, ainda demonstra trocas de letras e pequenas confusões semânticas. A compreensão de instruções é adequada (AD), indicando boa recepção e processamento de comandos verbais. A expressão oral também foi considerada adequada (AD), permitindo que comunique suas necessidades de forma clara na maior parte do tempo. Já a expressão escrita foi classificada como emergente (EM), pois, embora consiga escrever o próprio nome, ainda apresenta trocas ortográficas e se encontra em processo inicial de alfabetização.

C4 apresenta vocabulário em nível adequado e compreensão adequada, o que se alinha ao entendimento vygotskyano de que a linguagem se constrói como ferramenta mediadora das funções psicológicas superiores. Embora apresente limitações na expressão escrita, o avanço gradual observado indica que, dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP),

estímulos consistentes — como mediação escolar e apoio terapêutico — podem favorecer a consolidação de habilidades mais complexas de leitura e escrita. Para Vygotsky, a interação com adultos e pares mais competentes potencializa o desenvolvimento linguístico, o que reforça a importância do papel dos mediadores e da família no progresso do participante.

O histórico de C4, marcado por regressão após os dois anos e retomada da fala apenas por volta dos quatro anos, indica possível fragilidade nas conexões entre áreas temporais e frontais, responsáveis pela consolidação do léxico inicial. A estagnação na comunicação pode estar associada a déficits de integração entre a área de Broca e a área de Wernicke, fundamentais para a programação articulatória e a compreensão semântica (Hagoort; Indefrey, 2014; Poldrak, 2006). Atualmente, a expressão oral é considerada adequada, mas as trocas fonêmicas e confusões semânticas evidenciam que o sistema fonológico e lexical ainda se encontra em processo de reorganização, mobilizando a plasticidade cerebral descrita por Lenneberg (1967). A escrita emergente, marcada por trocas ortográficas, reflete o envolvimento inicial das regiões parietais e frontais na integração fonema-grafema, conforme demonstram estudos de neuroimagem sobre aprendizagem da leitura e escrita (Gallant, 2011).

No contexto social e familiar, C4 demonstra interações familiares adequadas (AD), com forte vínculo afetivo e maior abertura de comunicação com a mãe, com quem compartilha mais momentos e busca conforto. A interação com pares foi considerada emergente (EM), devido à limitação no contato social com crianças fora do ambiente escolar. Já a participação em atividades sociais foi classificada como não observada, refletindo a ausência de envolvimento mais amplo em contextos coletivos fora da família.

C4 demonstra vínculos afetivos significativos, sobretudo com a mãe, estabelecendo interações familiares adequadas. Sob a ótica vygotskyana, esse ambiente de apoio emocional cria condições favoráveis para a aprendizagem, pois a afetividade e a segurança emocional são elementos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais. Por outro lado, a limitação nas interações com pares fora da escola restringe as oportunidades de participação em trocas sociais diversificadas, o que pode reduzir a variedade de situações comunicativas e, conseqüentemente, a ampliação de seu repertório linguístico.

Em relação ao ambiente escolar, C4 apresenta adaptação adequada (AD), especialmente após a presença de uma mediadora mulher, com quem demonstra vínculo positivo. A rotina e o desempenho escolar também foram avaliados como adequados (AD), apesar de variações na disposição para frequentar as aulas em alguns dias. O apoio educacional foi classificado como adequado (AD).

A boa adaptação e desempenho adequado evidenciam a importância da mediação pedagógica efetiva. Vygotsky defende que a aprendizagem escolar não apenas acompanha, mas também impulsiona o desenvolvimento, desde que as atividades estejam dentro da ZDP do aluno. A presença da mediadora com quem C4 mantém vínculo positivo atua como suporte direto para transformar potenciais em realizações, especialmente na superação das dificuldades ligadas à alfabetização e ao uso funcional da escrita.

Quanto às estratégias de comunicação, C4 utiliza predominantemente a oralidade, com classificação adequada (AD) nessa subcategoria. No entanto, soluções criativas para barreiras comunicativas não foram observadas, o que indica uma ausência de recursos compensatórios quando enfrenta dificuldades de expressão ou compreensão.

A oralidade funcional de C4 cumpre o papel central descrito por Vygotsky de ser não apenas meio de comunicação, mas também instrumento de organização do pensamento. A ausência de recursos compensatórios quando surgem barreiras comunicativas sugere que o participante ainda não internalizou estratégias alternativas que poderiam ampliar sua autonomia comunicativa. Isso reforça a importância de intervenções intencionais que incentivem a experimentação de múltiplas formas de expressão.

O predomínio da oralidade, sem recursos compensatórios alternativos, sugere uma dependência maior das vias linguísticas tradicionais, sem apoio de estratégias multimodais, o que contrasta com a perspectiva de Gallese e Lakoff (2005) sobre a natureza encarnada e multimodal da linguagem. Por outro lado, a boa compreensão e o vínculo positivo com mediadores escolares mostram como a aprendizagem mediada potencializa as funções psicológicas superiores, confirmando o papel das interações sociais na sustentação do desenvolvimento linguístico.

Nos desafios no desenvolvimento, as dificuldades comportamentais não foram observadas (N/O) de forma intensa, embora haja indícios de inflexibilidade e de dificuldades de autorregulação em algumas situações. A influência do ambiente familiar e escolar foi considerada adequada (AD), não havendo indícios de fatores contextuais que agravem as dificuldades. Por outro lado, barreiras sensoriais não foram observadas (N/O).

A relativa estabilidade comportamental e a ausência de barreiras sensoriais indicam que as limitações atuais se concentram mais em aspectos específicos da aprendizagem e das interações sociais ampliadas. Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento se dá em um processo dialético, no qual avanços em determinadas áreas podem impulsionar outras. Nesse sentido, fortalecer habilidades comunicativas e ampliar interações sociais pode ter efeito positivo sobre a flexibilidade comportamental e a autonomia.

Por fim, no apoio terapêutico, C4 participa regularmente de acompanhamento psicopedagógico, com evolução adequada no suporte profissional recebido, apresentando avanços visíveis nas áreas trabalhadas. Também faz uso regular de medicação (risperidona), o que pode contribuir para a regulação comportamental e para o engajamento nas atividades propostas.

O acompanhamento psicopedagógico e o uso de medicação se configuram como recursos que, sob a perspectiva vygotskyana, ampliam as possibilidades de aprendizagem ao oferecer condições para que C4 atue em níveis mais complexos de desempenho. A intervenção sistemática e mediada é essencial para transformar competências potenciais em competências reais, favorecendo um desenvolvimento mais equilibrado e funcional.

A seguir, apresenta-se Quadro 11, referente ao agrupamento dos participantes da pesquisa, estruturada de forma a reunir, em um único quadro com objetivo comparativo, os resultados obtidos nas seis categorias temáticas analisadas — desenvolvimento linguístico, contexto social e familiar, ambiente escolar, estratégias de comunicação, desafios no desenvolvimento e apoio terapêutico. Essa organização tem a função de oferecer uma visualização global dos achados, permitindo não apenas identificar, de maneira imediata, o desempenho de cada criança em cada eixo temático, mas também facilitar a comparação entre os participantes. Além disso, a disposição dos dados possibilita observar a localização de cada participante na classificação funcional adotada, evidenciando níveis de desempenho e possíveis padrões ou contrastes que emergem do conjunto, o que favorece uma compreensão integrada dos resultados e contribui para interpretações mais consistentes no contexto da pesquisa.

Quadro 11 – Categorias e Subcategorias de análise adotadas no estudo.¹

Categorias	Subcategorias	C1				C2				C3				C4			
		Classificação Funcional															
		A D	E M	C P	N/ O	A D	E M	C P	N/ O	A D	E M	C P	N/ O	A D	E M	C P	N/ O
DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO	aquisição de vocabulário		X				X			X				X			
	compreensão de instruções		X			X					X			X			
	expressão oral		X			X				X				X			
	expressão escrita		X			X				X					X		
CON-TEXTO SOCIAL E FAMILIAR	Interações Familiares	X				X				X				X			
	Interações com Pares		X				X				X				X		
	Participação em Atividades Sociais				X				X		X						X
AMBIENTE ESCOLAR	Adaptação ao Ambiente Escolar	X				X				X				X			

¹ Abreviações e Siglas para a Classificação Funcional das Categorias e Subcategorias de Análise: AD – Adequado (comportamento compatível com o esperado para a faixa etária); EM – Emergente (habilidade em desenvolvimento, mas com lacunas); CP – Comprometido (dificuldade significativa ou ausência da habilidade); N/O – Não observado (sem manifestação ou sem possibilidade de avaliação).

	Rotina e Desempenho Escolar		X			X				X				X			
	Apoio Educacional	X				X				X				X			
ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO	Formas de comunicação		X			X				X				X			
	Soluções criativas para barreiras comunicativas				X				X				X				X
DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO	Dificuldades Comportamentais			X			X				X				X		
	Influências do ambiente familiar e escolar		X			X				X				X			
	Barreiras sensoriais			X					X				X				X
APOIO TERAPÊUTICO	Acompanhamentos regulares	X				X				X				X			
	Evolução com suporte profissional	X				X				X				X			

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Conforme apresentado no Quadro 11, exibimos os resultados de nosso estudo quanto às categorias e subcategorias de análise investigadas, analisadas e organizadas com todos os participantes. Essa estrutura tem o objetivo de transformar dados qualitativos coletados nas entrevistas e observações em um formato comparativo e funcional, permitindo a visualização das habilidades e desafios de cada criança participante. O critério adotado para a marcação foi a classificação funcional: AD (Adequado): desempenho esperado para a idade ou contexto, sem

prejuízos significativos; EM (Emergente): habilidade em desenvolvimento, com oscilações e necessidade de suporte ocasional; CP (Comprometido): desempenho abaixo do esperado, com prejuízos claros na função; e N/O (Não Observado): comportamento ou habilidade não foi identificado no contexto de avaliação.

O preenchimento do Quadro 11 oferece uma leitura transversal, permitindo que o pesquisador, assim como o leitor, identifique padrões e diferenças entre as crianças, bem como observem áreas de maior ou menor impacto funcional.

Compreendemos desse modo, por meio da visualização das informações, que há crianças com classificações predominantemente AD, evidenciando bom desempenho global, mas com pontos isolados em EM que indicam aspectos específicos a serem estimulados. Outras apresentam um perfil mais heterogêneo, alternando classificações EM e CP, o que sugere um desenvolvimento desigual entre categorias — algo comum no TEA, dada a variabilidade do espectro.

Devemos compreender então que as informações contidas no Quadro 11 além de permitir a análise individual, viabiliza uma leitura comparativa entre as crianças, auxiliando na identificação de tendências. Essa comparação nos permite verificar se dificuldades linguísticas acompanham fragilidades no contexto social ou se há crianças com perfil comunicativo funcional, mas limitações marcantes no ambiente escolar.

Do ponto de vista metodológico, percebemos que a importância do Quadro 11 é dupla: na dimensão analítica, sintetiza dados extensos e qualitativos em um formato que facilita a identificação de correlações e contrastes; e na dimensão aplicada, fornece subsídios para direcionar estratégias educacionais, terapêuticas e familiares de forma personalizada, já que permite também apontar com clareza as áreas prioritárias de intervenção.

Pelo Quadro 11 podemos observar que os resultados variam de acordo com cada criança, o que nos indica que, no processo de desenvolvimento global de sujeitos com TEA, as trajetórias são singulares e não seguem um padrão fixo, mesmo quando analisadas dentro de categorias temáticas semelhantes. Essa variação reforça a importância de se considerar as individualidades de cada participante para que as estratégias de intervenção sejam direcionadas de forma mais eficaz e contextualizada às suas necessidades específicas.

Na categoria (1) Desenvolvimento Linguístico, nota-se que, enquanto alguns participantes (como C1 e C3) apresentam desempenho globalmente adequado na aquisição de vocabulário, compreensão de instruções e expressão oral, outros (como C4) apresentam histórico de atrasos significativos e necessidade de apoio contínuo. Além disso, habilidades como a expressão escrita tendem a variar mais entre os sujeitos, oscilando entre adequada,

emergente ou comprometida, evidenciando que fatores como estímulo, contexto escolar e oportunidades de uso da linguagem influenciam diretamente o progresso linguístico. Para Vygotsky, a linguagem é um instrumento mediador central para o desenvolvimento cognitivo, e seu progresso depende das interações sociais significativas que possibilitam a internalização de conceitos. Assim, as diferenças observadas entre as crianças podem ser explicadas pelo nível de estímulo linguístico recebido e pela qualidade das mediações vivenciadas, refletindo diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de cada uma.

A análise global dos participantes revela que os desempenhos linguísticos, ainda que heterogêneos, apresentam padrões que dialogam diretamente com os circuitos cerebrais descritos no referencial teórico. Crianças como C1 e C3, classificadas majoritariamente em níveis adequados, evidenciam funcionamento relativamente preservado das áreas de Broca e Wernicke, responsáveis respectivamente pela produção articulatória e pela compreensão semântica (Hagoort; Indefrey, 2014; Poldrak, 2006). Já perfis mais desiguais, como os de C2 e C4, que alternam classificações emergentes e comprometidas, sugerem fragilidades nas conexões entre regiões frontais e temporais, confirmando a hipótese de Lenneberg (1967) sobre a variabilidade na maturação neurofuncional da linguagem.

As dificuldades em expressão escrita, observadas em diferentes participantes, podem ser associadas a um recrutamento ainda incompleto das áreas parietais e frontais responsáveis pela integração fonema-grafema, como demonstrado em estudos de neuroimagem (Gallant, 2011). Assim, o quadro comparativo evidencia como a plasticidade cerebral permite avanços, mas também como certas funções permanecem vulneráveis a oscilações no TEA.

Na categoria (2) Contexto Social e Familiar, as diferenças também são marcantes. Há crianças com interações familiares adequadas e rede de apoio afetiva estável (caso de C1 e C3), enquanto outras demonstram vínculos mais seletivos e dificuldades em ampliar a socialização para além do núcleo familiar (caso de C4). Essas variações revelam o papel essencial da estimulação social na consolidação de habilidades comunicativas e socioemocionais, destacando como relações próximas e consistentes podem funcionar como facilitadoras do desenvolvimento. Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento ocorre primeiramente no plano social (interpsicológico) para, depois, se internalizar no plano individual (intrapsicológico). Dessa forma, um ambiente familiar rico em interações positivas potencializa a construção de habilidades comunicativas e socioemocionais, enquanto contextos mais restritos tendem a limitar a ampliação dessas competências.

No que se refere a categoria (3) Ambiente Escolar, percebe-se que a adaptação e o desempenho variam, com alguns participantes apresentando boa integração e resposta positiva

ao suporte educacional (C1, C3), enquanto outros demonstram resistência ou necessitam de intervenções mais específicas, como mediadores com perfis adequados ao aluno (C4). A presença ou ausência de apoio especializado influencia diretamente não apenas o rendimento acadêmico, mas também a motivação e a disposição para participar das atividades escolares. Para Vygotsky, o espaço escolar é um campo privilegiado de mediação, onde a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento, desde que o ensino seja planejado de acordo com as necessidades e potencialidades da criança. Assim, a ausência de suporte adequado pode impedir que a criança acesse plenamente a sua ZDP, limitando avanços significativos.

Em relação a categoria (4) Estratégias de Comunicação, observa-se que a oralidade é predominante entre os participantes, mas a capacidade de encontrar soluções criativas para barreiras comunicativas ainda é pouco evidente na maioria dos casos. Essa constatação aponta para a necessidade de estímulo direcionado ao desenvolvimento de recursos alternativos ou complementares, que ampliem a autonomia comunicativa e minimizem possíveis limitações. Vygotsky destaca que a comunicação é a base para a construção do pensamento, e que a ampliação dos meios comunicativos, sejam eles orais, escritos ou alternativos, contribui para a autonomia e participação ativa do sujeito na vida social. A limitação nessas estratégias indica a necessidade de intervenções mediadas que expandam os recursos expressivos para além da fala.

Na categoria (5) Desafios no Desenvolvimento, as dificuldades comportamentais e de autorregulação surgem de forma recorrente, variando em intensidade entre os sujeitos. A influência do ambiente familiar e escolar tende a ser considerada adequada, mas, mesmo nesses contextos, surgem padrões de inflexibilidade comportamental que demandam estratégias de manejo consistentes e contínuas. Para Vygotsky, a autorregulação é construída por meio de instrumentos psicológicos, como a linguagem e as regras sociais internalizadas, adquiridas a partir da convivência e das práticas culturais. Crianças que enfrentam barreiras nessas experiências tendem a apresentar maior inflexibilidade e dificuldades de adaptação a mudanças, reforçando a importância de ambientes estruturados e de suporte contínuo.

Do ponto de vista comunicativo e socioemocional, as diferenças observadas entre os participantes reforçam a ideia de que a linguagem é um sistema multimodal e encarnado, sustentado pela interação entre redes linguísticas, motoras e emocionais (Gallese; Lakoff, 2005). Crianças que recorrem a gestos ou expressões complementares à fala demonstram a mobilização de circuitos do hemisfério direito e conexões inter-hemisféricas do corpo caloso, evidenciando que o desenvolvimento da linguagem não se restringe a um único centro cortical, mas depende de redes distribuídas. Já os desafios comportamentais e de autorregulação, presentes em todos os casos em maior ou menor grau, podem estar associados ao funcionamento

do córtex pré-frontal, cuja maturação influencia a capacidade de controle inibitório e flexibilidade cognitiva (Poldrak, 2006). Dessa forma, o agrupamento geral revela como os aspectos linguísticos, sociais e emocionais se articulam a partir de substratos cerebrais distintos, confirmando que o TEA não pode ser compreendido apenas pela ausência de habilidades, mas pela forma singular como cada criança organiza suas redes funcionais para sustentar a comunicação.

Por fim, na categoria (6) Apoio Terapêutico, nota-se que todos os participantes recebem algum tipo de acompanhamento profissional, como psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia ou psicopedagogia. O grau de evolução com esse suporte, porém, varia, evidenciando que a frequência, a qualidade do vínculo com o profissional e a continuidade do tratamento são fatores determinantes para resultados mais expressivos. Nota-se que todos os participantes recebem algum tipo de acompanhamento profissional, como psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia ou psicopedagogia. No entanto, a evolução com esse suporte varia, evidenciando que a eficácia das intervenções depende da articulação entre os profissionais, a família e a escola, criando um sistema de mediações consistente. Vygotsky defende que a aprendizagem mediada por adultos ou pares mais experientes é capaz de promover avanços qualitativos significativos, desde que esteja alinhada às necessidades e potencialidades de cada sujeito.

Dessa forma, a análise evidencia que, mesmo diante de um diagnóstico comum de TEA, o percurso de desenvolvimento de cada criança é único, influenciado pela qualidade e quantidade de interações sociais, pelo apoio recebido e pelas oportunidades de participação em contextos significativos. A teoria de Vygotsky nos oferece um referencial sólido para compreender essas diferenças, reforçando que a aprendizagem e o desenvolvimento devem ser pensados como processos interdependentes e mediados, sempre levando em conta as particularidades de cada indivíduo.

A seguir, apresentamos a conclusão desta pesquisa, momento em que revisamos alguns aspectos importantes para os resultados identificados e para a nossa melhor compreensão dos componentes de linguagem no TEA, em especial, no contexto de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi estruturada de forma a conduzir o percurso do pesquisador, progressivamente, da fundamentação teórica à análise dos resultados, articulando teoria, metodologia e achados empíricos. No primeiro capítulo, apresentou-se a introdução, onde foram delineados o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, a justificativa e a relevância social e acadêmica do estudo. Em seguida, no segundo capítulo, expôs-se o referencial teórico, abordando conceitos fundamentais sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o desenvolvimento da linguagem e a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, além das contribuições de estudos recentes sobre comunicação, inclusão escolar e interação social no TEA. O terceiro capítulo tratou do percurso metodológico, descrevendo a abordagem qualitativa, o caráter exploratório-descritivo, os instrumentos utilizados — com destaque para as entrevistas semiestruturadas —, os procedimentos de coleta e análise de dados e os aspectos éticos da pesquisa. No quarto capítulo, foram apresentados e discutidos os resultados, organizados em seis categorias temáticas — desenvolvimento linguístico, contexto social e familiar, ambiente escolar, estratégias de comunicação, desafios no desenvolvimento e apoio terapêutico — que permitiram compreender, de forma detalhada, as particularidades e padrões encontrados entre os participantes. Por fim, este capítulo conclusivo retoma os principais achados, respondendo aos objetivos propostos, correlacionando-os ao referencial teórico adotado e discutindo suas implicações para a prática e para a pesquisa.

O presente estudo teve como objetivo geral analisar a linguagem de crianças autistas em idade escolar no município de Cruzeiro do Sul, a partir das percepções de seus pais e responsáveis. Para alcançar esse propósito, foram definidos três objetivos específicos: compreender, por meio das entrevistas, os fatores que influenciam o desenvolvimento do vocabulário em crianças com TEA; identificar as percepções dos pais ou responsáveis sobre o contexto social e familiar no processo de desenvolvimento da linguagem; e explorar as possíveis contribuições da escola e do ambiente educacional para o desenvolvimento linguístico dessas crianças.

A investigação, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, partiu de entrevistas semiestruturadas que possibilitaram captar narrativas densas e significativas sobre a trajetória comunicativa e linguística das crianças. A análise dos dados foi organizada em seis categorias temáticas — desenvolvimento linguístico, contexto social e familiar, ambiente escolar, estratégias de comunicação, desafios no desenvolvimento e apoio terapêutico — que, de forma articulada, permitiram a compreensão ampla e multifatorial do fenômeno investigado.

Os resultados evidenciaram que o desenvolvimento linguístico das crianças com TEA apresenta variações significativas, mesmo quando inseridas em contextos geográficos e socioculturais semelhantes. No caso do participante C1, por exemplo, observou-se desempenho expressivo no vocabulário e nas habilidades de compreensão, favorecido por estimulação contínua no ambiente familiar e por estratégias comunicativas adaptadas às suas necessidades. Em contraste, C2 apresentou avanços pontuais, porém com maior dependência de suporte externo para manter interações consistentes, o que evidencia que a frequência e qualidade da estimulação social exercem papel central na progressão das habilidades linguísticas. Já C3 apresentou um perfil em que as habilidades receptivas superavam as expressivas, indicando a necessidade de estratégias mais direcionadas para ampliar a produção verbal. Por sua vez, C4 apresentou um quadro em que as barreiras comunicativas eram mais acentuadas, demandando intervenções terapêuticas constantes e alinhadas ao trabalho escolar e familiar.

No que diz respeito ao contexto social e familiar, verificou-se que relações estáveis, afetivas e participativas contribuem de maneira decisiva para a evolução da linguagem. Crianças cujas famílias demonstraram envolvimento ativo em práticas de estímulo, como leitura compartilhada, brincadeiras simbólicas e diálogos cotidianos, apresentaram maior ampliação lexical e melhor uso funcional da linguagem. Em contrapartida, ambientes familiares marcados por sobrecarga, rotinas pouco flexíveis ou ausência de estratégias de comunicação estruturadas tenderam a limitar a generalização das habilidades adquiridas.

O ambiente escolar, por sua vez, revelou-se como espaço de potencialização ou de estagnação do desenvolvimento linguístico, dependendo da abordagem adotada. Escolas que mantinham articulação constante com as famílias e profissionais de saúde apresentaram resultados mais expressivos, enquanto aquelas com práticas pouco adaptadas ao perfil das crianças com TEA contribuíram menos para avanços na comunicação. Essa constatação reforça a importância da formação continuada de professores e do trabalho colaborativo entre equipes multidisciplinares.

As estratégias de comunicação identificadas variaram desde o uso de recursos visuais e gestuais até adaptações na linguagem verbal para facilitar a compreensão e a expressão. Nos casos mais favorecidos, como o de C1 e parcialmente de C3, houve uso efetivo dessas estratégias tanto em casa quanto na escola, garantindo maior participação social. Já em C2 e C4, as estratégias estavam mais restritas ao ambiente terapêutico, o que dificultava sua generalização para outros contextos.

Os desafios no desenvolvimento foram identificados em todas as crianças, mas com diferentes níveis de impacto. Barreiras relacionadas à atenção compartilhada, à flexibilidade

cognitiva e ao controle inibitório se mostraram particularmente relevantes para a compreensão da evolução linguística, pois influenciam diretamente a capacidade de engajamento e de troca comunicativa. Esses aspectos reforçam que o desenvolvimento da linguagem no TEA não pode ser analisado de forma isolada, mas sim como parte de um conjunto de habilidades interdependentes.

O apoio terapêutico, finalmente, se mostrou elemento fundamental para todos os participantes, ainda que com variações na intensidade e regularidade. Intervenções fonoaudiológicas, psicológicas e ocupacionais, quando realizadas de forma integrada e articulada ao ambiente escolar e familiar, resultaram em avanços mais consistentes. A atuação de instituições como o CETEA (Centro de Tratamento e Estimulação do Autista) e a APAA/CZS (Associação de Pais e Amigos do Autista de Cruzeiro do Sul) foi destacada como recurso essencial, especialmente em um contexto em que a oferta de serviços especializados é limitada.

À luz da teoria de Vygotsky, os resultados corroboram a noção de que o desenvolvimento da linguagem é mediado pelas interações sociais e que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) constitui espaço privilegiado para a potencialização das habilidades. As situações em que a criança foi exposta a interações significativas com pares e adultos mais experientes resultaram em avanços mais notáveis, enquanto a ausência de mediação adequada limitou o alcance de novas competências linguísticas. As evidências encontradas reforçam a importância de promover contextos ricos em oportunidades comunicativas, respeitando as particularidades de cada criança e adaptando as intervenções ao seu nível de desenvolvimento atual e potencial.

Do ponto de vista prático, a pesquisa aponta para a necessidade de políticas públicas e programas locais que ampliem o acesso a atendimentos especializados e que estimulem a integração entre famílias, escolas e serviços de saúde. No município de Cruzeiro do Sul, iniciativas como as promovidas pela APAA/CZS e pelo CETEA demonstram impacto positivo, mas carecem de maior apoio institucional e de recursos para expansão. Academicamente, o estudo contribui para o aprofundamento do conhecimento sobre o desenvolvimento linguístico no TEA, especialmente em regiões amazônicas, onde há carência de pesquisas e de dados sistematizados sobre o tema.

Os resultados desta pesquisa também trazem implicações diretas para o campo do ensino, uma vez que a linguagem, no contexto escolar, constitui ferramenta essencial para a aprendizagem e para a participação social. A heterogeneidade dos perfis analisados mostra que práticas pedagógicas rígidas e homogêneas não respondem às necessidades de crianças com

TEA, sendo imprescindível a adoção de estratégias diferenciadas, como o uso de recursos visuais, a flexibilização curricular e a promoção de atividades que favoreçam a interação entre pares. Nesse sentido, a escola se configura não apenas como espaço de transmissão de conteúdo, mas como ambiente de mediação, onde a Zona de Desenvolvimento Proximal pode ser explorada por meio da atuação intencional de professores capacitados e atentos às particularidades comunicativas de cada aluno.

Ao analisar o desenvolvimento linguístico a partir das percepções parentais, esta pesquisa amplia o diálogo entre família e escola, evidenciando que a atuação docente não pode estar dissociada do conhecimento acumulado pelos responsáveis no cotidiano das crianças. As correlações observadas demonstram que quando a escola incorpora tais percepções e articula-se com famílias e serviços terapêuticos, os avanços linguísticos tornam-se mais consistentes. Assim, o estudo contribui para fortalecer o campo do ensino ao apontar caminhos práticos para a inclusão: formação continuada de professores, criação de redes de apoio interinstitucionais e implementação de políticas pedagógicas que valorizem a comunicação como eixo transversal do processo educativo.

Além disso, os resultados obtidos nesta pesquisa reafirmam a relevância da neuroplasticidade como fundamento para compreender e intervir no desenvolvimento linguístico de crianças com TEA. Conforme Lenneberg (1967), o cérebro mantém uma capacidade adaptativa que, quando estimulada, pode reorganizar funções mesmo diante de atrasos ou fragilidades iniciais. Essa perspectiva dialoga diretamente com o campo do ensino, uma vez que práticas pedagógicas mediadas — como o uso de recursos visuais, atividades multimodais e interação intencional entre pares — favorecem a ativação de novas conexões neurais, ampliando as possibilidades de aprendizagem. Assim, a integração entre os achados empíricos e a teoria neurofuncional confirma que a escola não deve ser vista apenas como espaço de transmissão de conteúdo, mas como um ambiente que potencializa a plasticidade cerebral por meio de experiências comunicativas ricas e inclusivas, em consonância com as contribuições de Gallese e Lakoff (2005) sobre a natureza multimodal da linguagem.

Em síntese, os achados reforçam que o desenvolvimento linguístico de crianças com TEA é singular e multifatorial, exigindo abordagens personalizadas e interdisciplinares. Ao responder ao objetivo geral e aos específicos, a pesquisa demonstrou que fatores como qualidade da estimulação social, suporte familiar e escolar, e intervenções terapêuticas são determinantes para o avanço da linguagem. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para o fortalecimento de práticas inclusivas, para a promoção da participação social

e para a garantia de direitos das crianças com TEA, não apenas em Cruzeiro do Sul, mas em qualquer contexto em que a equidade e a inclusão sejam princípios fundamentais.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

AMARAL, David G.; SCHUMANN, Cynthia M. Neuroanatomy of autism. In: Volkmar, F. R. (ed.). **Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders**. New York: Springer, 2020.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico de transtornos mentais: DSM-V**. 5a ed. Porto Alegre: Artmed. 2014.

ANDRADE, Cassio Kennedy de Sá. **Linguagem e autismo**: a multimodalidade no contexto Escolar. Mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. Disponível em: <<http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/9214>>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BADECKER, William; CARLSON, Matthew. Single-word comprehension and the left posterior temporal lobe. **Journal of Cognitive Neuroscience**, v. 19, n. 12, p. 1952–1965, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica da infância: estudo histórico. In: CIRINO, O. **Psicanálise e psiquiatria com crianças**: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BOSA, C. A; TEIXEIRA, M. **Autismo**: Avaliação psicológica e neuropsicológica. 1 ed. São Paulo: Hogrefe. 2017.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (orgs.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. **Regulamenta a Lei nº 12.764/2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. **Inclui especificidades do TEA nos censos demográficos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13861.htm>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. **Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (CIPTA)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança: orientações para implementação**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

CARDOSO, P. B. O sistema da linguagem na mente e no cérebro humano. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1 – 4, 2020. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1419>>. Acesso em 26 set. 2023.

CATANI, Marco; MESULAM, Marsel. **The arcuate fasciculus and the disconnection theme in language and aphasia: history and current state**. *Cortex*, v. 44, p. 953–961, 2008.

CORRÊA, A.; BORTOLANZA, A. Desenvolvimento humano e o papel do signo na constituição da linguagem verbal, da fala e da consciência humana: pressupostos de Vygotsky, Leontiev e Luria. **Eutonia Revista de Literatura e Linguística**. v. 21, n. 01, p. 97 – 119, 2018.

COSTA, A. L. D. **Transtorno do Espectro Autista e a Inclusão Escolar: um estudo de caso na Clínica Escola Mundo Autista**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/6198/1/Aguida%20Luiza%20Dias%20da%20Costa%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2025.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANELLA, Bruno J. B. et al. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas**. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 27, n. 2, p. 389-394, 2011.

FONTOURA, Denise; RODRIGUES, Jaqueline. **Neuropsicologia da Linguagem: bases para avaliação e reabilitação**. São Paulo: Vetor, 2019.

FRANÇA, A. A Linguagem nas Neurociências. **Revista Linguística**, v. 08, n. 14, 2013. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica/wpcontent/uploads/2013/06/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-volume7-numero2.pdf>>. Acesso em 24 de setembro de 2023.

GALLANT, Jack L. As representações semânticas visuais e linguísticas alinhadas na fronteira do córtex visual humano. **Neurociência da Natureza**, v. 24, n. 08, p. 1628 – 1686, 2021. Disponível em: < <https://www.nature.com/articles/s41593-021-00921-6>> Acesso em: 21 de setembro de 2023.

GALLESE, Vittorio; LAKOFF, George. The brain's concepts: the role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. **Cognitive Neuropsychology**, v. 22, n. 3-4, p. 455–479, 2005. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

HAGOORT, P.; INDEFREY, P. The Neurobiology of language beyond single words. **Annual Review of Neuroscience**, v. 37, n. 1, p. 347 – 362, 2014.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Editora Massangana, 2010.

JÚLIO-COSTA, Annelise; ANTUNES, Andressa. **Transtorno do espectro autista na prática clínica**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil. 2017.

KVALE, Steinar. **InterViews: an introduction to qualitative research interviewing**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996.

LENNEBERG, Eric H. **Biological foundations of language**. New York: Wiley, 1967.

LEZAK, Muriel Deutsch et al. **Neuropsychological assessment**. 5. ed. Oxford: Oxford University Press, 2012.

LIMA, Leilane; BRITTO, Denise; NOGUEIRA, Gabriela; LEMOS, Stela. **Funcionalidade da linguagem no transtorno do espectro do autismo: uma revisão de escopo**. Revista CEFAC, v. 26, n. 2, 2024.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Tradução de Ricardo Juarez Aranha. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EDUSP, 1981.

MARTINAZZO, M. D. S.; LOPES, C. R. S. Principais aspectos da linguagem em portadores de Transtorno do Espectro Autista. In: **SEMINÁRIO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**, 5., 2019, Chapecó. Anais [...]. Chapecó: UFFS, 2019. Disponível em: <<https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SEPE-UFFS/article/view/13059>> Acesso em: 8 maio 2025.

MARTINS, Onilza; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, v. 7, n. 13, p. 8 – 28, 2012.

MARTINS, Ederson; MOSER, Denise Lazzarotto. A linguagem como mediação na construção do conhecimento. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 1, n. 3, p. 93-108, 2012.

MAS, Natalie. **Transtorno do Espectro Autista – história da construção de um diagnóstico**. Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, Brasil. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-26102018-191739/publico/mas_me.pdf>.

MOLON, S. **A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky**. 1995. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, M. **Com o igual também se aprende: A linguagem e a construção da subjetividade na creche**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica (PUC). Rio de Janeiro, 1992.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial; 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio/histórico**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PASSOS, J. F. **O autismo na perspectiva histórica: da concepção inicial às abordagens contemporâneas**. São Paulo: Editora Saúde Mental, 2020.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative Research and Evaluation Methods**. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

POLDRAK, Russell A. et al. **Handbook of functional MRI data analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

REIS, Helena; PEREIRA, Ana Paula; ALMEIDA, Leandro. Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 325-336. 2016. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42508/1/ARTIGO%20REVISTA%20BRASILEIRA%20EE%20HELENA.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2023.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. - 17ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 2013.

SANTOS, Rocilene. **Estrutura e Função do Córtex Cerebral**. 2002. Monografia (licenciatura em ciências biológicas). Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2002.

SCHOENEMANN, P. (2005). Conceptual complexity and the brain: understanding language origins. In: WANG, W.; MINETT, J. **Language acquisition, change and emergence: Essays in evolutionary linguistics**. p. 47 – 94. Hong Kong: City University of Hong Kong Press, 2009.

SILVA, Henrique Miguel; SILVA, Danielli. Teoria Sociointeracionista e a Aquisição da Linguagem: Contribuições para o Desenvolvimento Humano. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**,

v.14, n.51, p. 327 – 342. 2020. Disponível em: < file:///C:/Users/Antonio/Downloads/2587-Texto%20do%20Artigo-7229-10515-10-20200731.pdf > Acesso em: 02 de outubro de 2023.

SOARES, Maria. **Aquisição da linguagem segundo a teoria sociointeracionista**: três abordagens. 2021. Tese Doutorado. Universidade Federal do Ceará (UFC). Ceará, 2021.

SOUZA, Andriele; RUSCHIVAL, Claudete Barbosa. Autismo e educação: jogo digital estimulador da comunicação e da linguagem em crianças autistas. **Lat. Am. J. Sci. Educ.**, v. 1, n. 12124, 2015. Disponível em: <http://www.lajse.org/ may15/12124_Souza.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, E. R. **Método clínico-qualitativo: fundamentos e aplicações**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

VARGA-KHOMYAKOVA, Olga V. et al. FOXP2 gene and language development: current understanding and future directions. **Genes**, v. 12, n. 10, p. 1–15, 2021.

VELLOSO, R. Avaliação de linguagem nos transtornos do Espectro do Autismo. In: J. S. Schwartzman; C. Araujo (Orgs.), **Transtornos do Espectro do Autismo**. p. 209 – 214. São Paulo: Editora Mennon, 2011.

VERONEZI, Rafaela Júlia Batista; DAMASCENO, Benito Pereira; FERNANDES, Yvens Barbosa. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. **Revista de Ciências Médicas**, v. 14, n. 6, 2012.

VYGOTSKY, L. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. 1ª Ed. Madrid: Visor Distribuciones, 1991.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jefferson Luís, São Paulo: Martins Fontes Editora, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1989.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno; revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

YOUNG, R.; RODI, M. (2014). Redefining Autism Spectrum Disorder using DSM-5: the implications of the proposed DSM-5 criteria for Autism Spectrum Disorders. **Journal of**

Autism and Developmental Disorders, v. 44 n. 4, p. 758-765. Disponível em: <<http://DOI.org/10.1007/s10803-013-1927-3>>.

ZWITSERLOOD, P. The locus of the effects of sentential semantic context in spokenword processing. **Cognition**, v. 32, n. 1, p. 25 – 64, 1989.

APÊNDICES**APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:
PAIS/RESPONSÁVEIS**

Nome da criança:

Apelido: _____ Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Sexo: F () M ()

Naturalidade: _____

Escolaridade: _____

Telefones de contato: _____

FILIAÇÃO

Responsável:

Profissão: _____ Idade: _____

ANAMNESE

O participante está em algum acompanhamento de saúde? () SIM () NÃO

Qual/Quais?

Profissional: _____

Faz uso de algum medicamento? () SIM () NÃO

Se sim, qual/quais?

Com que idade falou? Demorou? _____

Trocou letras? _____ Gaguejou? _____

RELACIONAMENTO FAMILIAR

A criança/adolescente mora com quem?

Os pais moram juntos? () SIM () NÃO

Relacionamento dos pais:

Como a criança/adolescente se relaciona com os pais:

Se tiver irmãos, como é o relacionamento com eles:

Outros familiares que interferem na educação da criança/adolescente:

FATORES SOCIOECONOMICOS

Qual a renda mensal total da sua família? (Considere a renda de todos os integrantes da família que moram na mesma residência, incluindo você).

Qual o número de pessoas que vivem da renda mensal familiar: (incluindo você)

() Uma () Duas () Três () Quatro () Cinco () Outro: _____

Família é cadastrada no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único / CadÚnico)? () SIM () NÃO

Responsável pelo Cadastro Único: _____

A família é beneficiária em algum dos programas sociais do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único / CadÚnico):

() Programa Bolsa Família

() Programa Minha Casa Minha Vida

() Benefício de Prestação Continuada – BPC/LOAS

() Bolsa Estiagem

() Outros, especificar: _____

VIDA ACADÊMICA

Vai à escola? () SIM () NÃO

Tipo de escola: () PÚBLICA () PARTICULAR () CONVENIADA

Cursa qual série? _____

Já repetiu alguma série? _____ Quantas vezes? _____

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista 01 (C1):

Transcrição:

Primeira coisa, nome completo da criança?

A. A. O. S.

Tem apelido?

[Risos] Bebê A.

Data de nascimento?

Trinta do onze de dois mil e dezoito.

Quantos anos?

Ele faz cinco agora em novembro.

Mas até o momento, quatro, né?

Isso.

É natural de onde?

Cruzeiro mesmo.

Está em que série? Pré-escolar?

Está no segundo aninho do pré.

Seu nome completo?

G. F. O.

Sua idade?

Trinta e quatro.

É mãe, né?

Sim.

Profissão?

Do lar mesmo.

Qual o seu nível de escolaridade?

Ensino médio completo.

O A. hoje está em algum acompanhamento de saúde?

Hum, estou fazendo uma terapia que é a aplicação em ABA.

Ele é fonoaudiólogo?

Ele faz o ABA e faz a fono.

Então ele é fono?

Isso.

Além disso, tem acompanhamento regular com neurologista, né?

Isso. Sim. A cada dois meses.

Perfeito. Ah, então é o fonoaudiólogo, mais neuro, tem algum outro?

Não.

No centrinho, ele não vai, né? Lá pela associação não tem ninguém também?

Não.

Tá. No AMA, está na lista de espera ainda?

Sim.

Faz uso de algum medicamento?

Faz.

Qual?

Risperidona, de doze em doze horas.

Perfeito. Com que idade o A. começou a falar?

Ja fazer quase três anos.

Mas demorou muito?

Não. Ele ia completar três anos. Ele babugeava bastante, mas tinha algumas palavrinhas que a gente já entendia. Agora ele já tem uma linguagem mais clara, que dá para entender.

Nesse processo de fala, ele trocou letras?

Bastante.

Gaguejou?

Muito.

Descreve pra mim o desenvolvimento da linguagem nos dois primeiros anos.

Ele apontava muito, mas não falava. Só apontava o que queria.

Se queria um brinquedo, apontava para o brinquedo.

Ele só falava "BU" para tudo.

Depois começou a querer falar "mamãe", mas parou novamente.

Depois voltou a apontar e falar coisas como "BU", e começou com "papai", "mamãe", coisas simples.

Então ele referenciava "BU" para tudo?

Sim, para tudo.

Perfeito. Ele compreende instruções e ordens do dia a dia?

Apesar de não aceitar.

Me fala como isso acontece quando você pede para ele fazer alguma coisa?

Ele está um pouco agressivo com os comandos.

Ele gosta de desafios, mas quando recebe uma ordem, já acha que está sendo contrariado.

Perfeito. Ele consegue solicitar e expressar o que deseja?

Algumas coisas, sim.

Como, por exemplo?

Se ele quer um brinquedo e vê que a gente não vai dar, ele faz uma carinha de chorinho, pede "por favor" e ainda coloca a mãozinha.

Bem dramático?

Muito.

Mas quando ele solicita ou expressa o que quer, ele consegue falar ou demonstra de outra forma?

Demonstra chorando muito, se batendo.

Mas consegue falar algumas coisas, sim.

A criança demonstra sentimento?

Não muito, e isso dói.

É difícil ver outras crianças abraçando os pais e ele não fazer isso.

Como você descreve hoje a linguagem oral dele?

A fala dele é muito boa. Já consigo entender o que ele pede, se está sentindo algo.

Até para ir ao banheiro, ele já fala: "Quero fazer xixi".

Ele apresenta linguagem escrita?

Ele ainda não escreve o nome completo, mas consegue fazer o A, X, E e L.

Apresenta descrição de situações que estão acontecendo no momento?

Às vezes, sim.

Por exemplo, se estamos em um aniversário, ele pode dizer: "Olha, mamãe", e contar uma historinha sobre algum personagem que está vendo.

E conta histórias ou eventos que aconteceram no passado?

Ele não gosta muito de lembrar quando estou próxima do pai dele.

Acho que é por causa de algo que ele presenciou antes do nosso divórcio.

Mas ele conta isso? Fala sobre isso?

Não.

E sobre eventos recentes, ele fala no mesmo dia?

Não. Às vezes, deixa passar um tempo para contar o que aconteceu.

Ao chegar da escola, ele informa como foi o dia?

Às vezes, sim. Outras, não fala nada.

Me dá um exemplo de algo que ele já chegou falando.

Uma vez, ele falou de um tigre que pintou de amarelo.

Conversei com o professor, e ele confirmou que realmente pintou um tigre amarelo e preto.

Ao ver animais, objetos, formas, cores, ele fala o nome?

Fala. Ele conhece e até imita o som, como "au au" para cachorro e barulhos de outros animais.

E quando ele não sabe o nome de algo, como se expressa?

Ele pergunta: "Mamãe, o que é isso?".

Existe alguma palavra que ele tem dificuldade para falar?

Sim, a pronúncia do R.

Por exemplo, "laranja" ele fala "lalanja".

Existe algum objeto ou coisa que ele não sabe o nome?

Não.

Existe alguma palavra que ele confunde ao definir algo?

Sim, ele confunde "pai" e "vovô". Às vezes chama o avô de pai.

Qual é a principal forma de expressão dele: oral, escrita ou gestual?

Gestual. Você percebe pela fisionomia quando ele está tranquilo ou com raiva.

Hoje ele mora com quem?

Comigo.

E o pai dele?

Não mora conosco.

Como é o relacionamento entre vocês?

Agora está tranquilo, mas no início foi complicado.

Ele nos abandonou no meio do processo de diagnóstico e priorizou a nova família dele.

Como é o relacionamento do A. com o pai?

O pai é a pessoa com quem ele brinca.

Comigo, estou impondo mais limites, então ele tem criado barreiras.

Com quem ele é mais afetivo?

Com quem convém.

O pai cede tudo para ele, então ele o procura mais quando quer algo.

E com você?

Sou a autoridade, então ele fica mais incomodado comigo.

Ele tem irmãos?

Sim, mas de outros relacionamentos do pai.

Não convivem com ele.

Como é o tempo de interação entre você e o A.?

De manhã ele vai para a escola, e à tarde ficamos juntos escrevendo ou brincando.

Ele fica muito em telas?

Hoje, não. No passado, sim.

Agora eu estimulo ele com massinha, pinturas e brincadeiras.

Ele tem contato com outras crianças?

Só na escola ou quando saímos.

Como são as brincadeiras preferidas dele?

Ele gosta de massinha, pintura e brincar de luta.

Ele tem um objeto favorito?

Sim, um urso azul chamado "Azulão". Ele só dorme com ele.

E quanto à renda familiar?

Eu recebo o benefício do LOAS, que é um salário mínimo, e vivemos disso.

Vocês estão cadastrados no CadÚnico?

Sim.

Ele vai à escola pública?

Sim, está no pré-escolar.

Como é o comportamento dele em relação à escola?

Ele vai tranquilo, mas o sino da escola o incomoda muito.

Quando chega na sala, ele se acalma, mas o ambiente sensorial é difícil para ele.

Ele tem apego à mediadora ou professora?

Não muito. Ele demonstrava mais apego ao mediador anterior.

Ele tem amigos na escola?

Sim, ele fala muito do A., que é da sala dele.

Entrevista 02 (C2):

Transcrição:

Nome completo dele?

J. G. S. D.

Data de nascimento?

Onze de outubro de dois mil e dezoito.

Faz Aniversário agora?

Vai fazer cinco anos.

Ele está com quatro até hoje, né? Mas já faz cinco.

Isso.

Tem algum apelido?

Mozão.

É natural daqui de Cruzeiro mesmo?

Isso.

Está no pré-escolar, né?

Isso.

Na turma de quatro anos?

Isso.

Seu nome completo?

V. O. S.

Sua idade?

Trinta e três.

Profissão?

Técnico em enfermagem.

E sua escolaridade?

Ensino técnico e sou enfermeira também.

Perfeito. Hoje o J. faz algum acompanhamento de saúde?

Quais profissionais o acompanham e quais áreas eles trabalham?

O J. é acompanhado pela fonoaudióloga, porque ele teve atraso na fala, né?

Ele começou a falar, mas regrediu. Começou a falar só com quatro anos.

Ele também faz acompanhamento com a terapeuta ocupacional, mas eu não sei muito bem o que ela trabalha. Faz acompanhamento com a fisioterapeuta, porque ele tem pé plano. Recentemente descobri que ele tem um cisto ósseo no fêmur. Além disso, ele faz fisioterapia no SUS e também particular. A fisioterapeuta pediu. Ele também faz acompanhamento com ortopedista, pediatra e neuropediatra.

Faz acompanhamento com a neuropediatra?

Sim, mas está precisando de uma reavaliação.

E com neuropsicólogo?

Também. Já tem quatro anos que faz, é importante uma reavaliação.

É porque eu não estava trabalhando, mas comecei agora, neste mês.

Talvez no final do ano, para o próximo ano, dá para pensar nisso.

Perfeito. Ele faz uso de algum medicamento?

Faz. Ele toma risperidona e melatonina.

Todos os dias?

Sim, só à noite.

De doze em doze horas?

Não, só à noite.

Qual a dosagem?

Um miligrama de risperidona e um de melatonina.

Você disse que ele demorou para começar a falar, só começando com quatro anos. Na sua percepção, o que pode ter influenciado nisso?

Ele ficava muito no celular? Ficava pouco? Assistia muita televisão?

Tinha pouco contato com outras crianças ou adultos?

Ele não queria se comunicar. Se isolava. Lá em casa tem muita gente, mas mesmo assim ele não queria sair ou interagir. Ele não gostava de ser tocado ou abraçado. Mas eu sempre saía com ele, tentando quebrar isso. Falta de estímulo não foi. Ele não mexia no telefone antes. Hoje, ele mexe para jogar joguinhos, mas naquela época não mexia. Tentávamos com brinquedos, mas ele não gostava de brincar com outras crianças. Às vezes, levava primos ou sobrinhos para casa para brincar com ele, mas ele saía e ia pro quarto.

Quando ele começou a falar, trocou letras?

Como assim?

Trocar letras ao falar palavras.

Troca, sim.

Por exemplo, ele fala "Débora" e sai "Débola".

Ele gagueja?

Não.

Ele compreende instruções do dia a dia?

Hoje, sim. Se eu pedir: "J., pegue aquilo pra mim", ele faz. Mas eu tenho que falar sério, senão ele brinca e não vai. Antigamente, ele não entendia, mas eu fui ensinando. Dava comandos simples: "J., pega água pra mamãe". No começo, ele não entendia, então eu levava ele até a água. Hoje, ele já entende e faz algumas coisas que pedimos.

Você ensinava verbalmente e mostrando o que ele devia fazer?

Sim, verbalmente e gesticulando.

Ele consegue solicitar ou expressar os desejos dele?

Sim. Por exemplo, ele fala: "Mamãe, estou com fome", ou "Mamãe, quero tomar banho". Tanto pela fala, como por gestos.

E o cocô? Ele avisa?

Não.

Ele faz na fralda, mas quando termina, avisa: "Cocô".

Ele demonstra sentimentos?

Sim. Se eu falo: "J., eu te amo", ele fica carinhoso, beija e responde: "Mamãe, te amo". Se eu o corrijo, ele entende e responde: "Mamãe, estou triste".

Como você descreveria a linguagem oral dele hoje?

Acho que ele já fala uns sessenta por cento. Trinta por cento ele ainda não consegue, mas muitas palavras ele já fala direitinho. Ele canta e se expressa, mas ainda troca algumas sílabas. O G. (fonoaudiólogo) disse que é normal para a idade dele.

Ele apresenta algum componente de linguagem escrita?

Sim, ele escreve o próprio nome. J. G. Ele também escreve números quando a gente fala: "Escreve um, dois".

E o alfabeto?

Conhece todo. Ele ainda fala a sequência "JKWX", mas já está aprendendo bem.

Ele descreve o que está acontecendo no momento?

Por exemplo: "Estou com fome", ele fala. Mas se ele vê algo no ambiente, ele observa e toca, mas não fala. Se eu disser "Pode mexer", ele mexe. Se eu não disser, ele não mexe.

E contar histórias ou eventos passados?

Ele conta histórias de ficção com bonecos, mas não conta o que aconteceu de verdade, inclusive criando falas dos personagens com mudança de entonação...

Ele relata como foi o dia na escola?

Não. Mesmo sem ele falar, eu pergunto todos os dias como foi na escola.

Tenho esperança de que, um dia, ele vai me contar.

Ao ver animais, objetos, formas, cores ou figuras, ele fala o nome?

Fala. Minha irmã tem estimulado bastante, ensinando formas como retângulo, círculo e triângulo.

Ele desenha. Quando você pede, como ele responde?

Se eu peço, por exemplo, "Quero um retângulo" ou "Quero um quadrado", ele vai fazendo. Na avaliação, me disseram que ele tinha facilidade para identificar formas geométricas, e isso permanece até hoje.

Quando ele não sabe o nome de alguma coisa, como ele consegue se expressar?

Ele mostra, aponta. Ou fala do jeito dele, na forma que ele consegue.

Aí eu fico tentando entender o que ele quer dizer. Por exemplo, se ele quer um lápis ou uma caneta, ele fala: "Mamãe, eu quero a cor dele". Eu já sei que ele está pedindo a caneta.

Existe alguma palavra que ele tem dificuldade ou não sabe falar?

Tem, mas no momento não lembro. Por exemplo, ele não fala o nome do meu sobrinho "B".

Ele tem alguma palavra que troca ao falar?

Sim, mas não estou lembrando agora.

Ele usa a mesma palavra para diferentes objetos?

Sim, por exemplo, ele chama "Mocoquinha" de suco. Ele nunca tomou suco porque vomitava, então acabou não experimentando. Mesmo assim, ele associa "Mocoquinha" com suco.

Você acha que isso vem do comercial de televisão?

Sim, acho que ele viu comerciais de refrigerantes ou sucos, que têm garrafinhas parecidas. Ele viu a embalagem quadrada da Mocoquinha e disse que era suco.

E ele tem comportamentos de imitação?

Tem. Por exemplo, tinha uma novela que mostrava pais abraçando o filho no final. Ele chamava a mim e ao meu pai (que ele chama de pai) e fazia a mesma cena. A gente tinha que abraçar do mesmo jeito que eles faziam na TV.

Então, o estímulo visual é importante para ele?

Sim, é fundamental. Ele precisa observar, acompanhar o processo, e isso o ajuda muito.

Para você, qual é a principal forma de expressão dele?

Oral.

Apesar de ter dificuldade com algumas palavras, ele se comunica melhor falando.

Eu já tenho prática com ele. Mesmo que ele fale palavras com dificuldade, eu consigo entender.

Antes, ele apontava e eu tentava adivinhar o que ele queria, mesmo que ele não olhasse diretamente para o objeto.

Hoje, ele já fala.

Por exemplo, ele diz: "Mamãe, quero almoçar", ou "Mamãe, quero comer".

Com quem ele mora atualmente?

Comigo.

Com a mãe materna ou paterna?

Materna.

Quem mais mora com vocês?

Meu pai, que ele chama de pai.

Minha mãe.

Minha irmã mais velha.

Minha irmã caçula.

Três sobrinhos: dois meninos e uma menina.

Os pais biológicos dele participam?

Não, nunca perguntaram por ele.

Ele é muito carinhoso, não é?

Muito, muito carinhoso.

Ele tem momentos de estresse, tem momentos de birra, mas eu entendo o lado dele e respeito esses momentos também.

Da forma como eu gostaria que respeitassem os meus momentos, eu faço o mesmo com ele.

Lá em casa, depois que descobrimos o diagnóstico dele, todos agem assim.

Com muito respeito ao momento de estresse dele, entendendo quando ele está irritado ou quando está com birra.

Tem momentos em que ele quer estar só comigo.

Tem momentos em que ele quer estar só com meu pai.

E nós respeitamos isso, respeitamos o espaço dele.

Ele tem irmãos?

Segundo o pai dele, ele tinha uma irmã, mas não convive com ela.

Tem algum outro familiar que interfere na educação dele?

Minhas irmãs.

Somos seis.

Três irmãs moram perto de casa, e elas sempre vêm visitar.

No início, ele não chegava perto porque não conhecia, mas com o tempo, foi criando contato e se adaptando.

Hoje, ele se dá super bem.

Uma delas está grávida, e ele até desenha uma barriga no caderno e manda áudio dizendo que é o "bucho da tia L."

Ele sabe que ela está grávida, mas no começo não queria tocar na barriga.

Percebi que ele observa o que eu faço, como se pensasse: "Se a mamãe toca, é seguro, então eu posso tocar também".

A primeira vez que ele tocou na barriga dela foi porque eu toquei e mostrei que estava tudo bem.

Como funciona o tempo de vocês juntos?

Depois que comecei a trabalhar neste mês, nossa rotina ficou mais bagunçada.

De manhã, ele vai para a escola.

Eu levo e busco.

Depois do almoço, arrumo ele para ficar com meu pai e minha mãe, porque eu vou trabalhar.

Quando saio do trabalho, por volta das cinco horas, eu pego ele em casa e o levo para a terapia.

Ele faz terapia de cinco às seis, de segunda, quarta, quinta e sexta.

Depois, voltamos para casa, ele toma banho e aí eu consigo ficar mais tempo com ele à noite.

Estou tentando trocar meu horário de trabalho para coincidir com o período em que ele está na escola, assim posso passar mais tempo com ele.

Desde quando você está trabalhando?

Desde o dia seis do mês passado, setembro.

Como ele reagiu quando você começou a trabalhar?

Achei que ele fosse estranhar, mas ele não estranhou, porque já tem muito convívio com meu pai e minha mãe.

Como é o tempo de tela dele, tanto no celular quanto na televisão?

Na escola, ele não usa celular.

Quando está em casa, ele pede o meu telefone, e eu dou, não vou mentir.

Geralmente, ele fica no celular por cerca de uma hora e meia.

Na parte da tarde, ele assiste televisão, mas gosta de brincar enquanto assiste.

Por exemplo, se escuta algo que chama a atenção, como um programa sobre bichos ou a Amazônia, ele corre para a TV, assiste e depois volta a brincar.

Ele nunca fica muito tempo em uma só atividade.

Como funciona o tempo de interação dele com outras pessoas?

Ele passa mais tempo com meu pai e minha mãe, principalmente neste último mês.

E como são as brincadeiras dele?

Ele tem uma imaginação muito boa.

Às vezes, quer brincar de cabaninha.

A gente amarra um lençol no guarda-roupa, puxando até a cama, e ele brinca com meus sobrinhos.

Ele também gosta de brincar de casinha, fingir que é papai ou mamãe, e até muda a voz: "Oi, mamãe!", "Oi, filhinho!".

Ele adora peças de encaixe e nunca desistiu delas.

Como você classifica a renda da família?

Acho que é média, mas, pela quantidade de pessoas, acaba rápido.

Somos nove em casa.

Vocês estão cadastrados em algum programa social?

Sim, mas preciso atualizar o cadastro no INSS, porque comecei a trabalhar.

Meu salário é maior do que o limite para continuar recebendo o BPC, então vou pedir para suspender o benefício.

A escola dele é pública, certo?

Sim.

Está no pré-escolar?

Isso.

Ele gosta de ir para a escola?

Gosta muito.

Quando eu digo: "Vamos para a escola, filho?", ele fica animado porque adora a assistente.

Às vezes, ele não quer ir.

Quando isso acontece, eu aviso a professora: "Hoje ele não vai, está irritado".

A professora manda um áudio para ele: "Oi, amor! Vamos para a escola, tem massinha e dinossauros!".

Aí ele se anima, se arruma e vai.

Entrevista 03 (C3):

Transcrição:

Qual o nome completo dele?

M. R. F.

Qual é a data de nascimento?

Quatro do nove de dois mil e dezesseis.

Está com quantos anos hoje?

Sete.

Ele tem algum apelido?

Não.

É natural daqui de Cruzeiro mesmo?

É.

Está em que série na escola?

Está no primeiro ano.

Fundamental, né?

Uhum.

Seu nome completo?

M. A. C. F.

Sua idade?

Cinquenta e três.

Profissão?

Assistente social.

Superior completo ou tem especialização?

Tem especialização.

Hoje o participante está em algum acompanhamento de saúde?

É... você fala em termos das terapias que ele faz?

Sim, terapia com médicos.

Está em terapia ali no AMA, né, que é a terapia ocupacional com a fisio e a psicóloga.

Então é terapia ocupacional, a fisio e psicóloga?

Isso.

Faz acompanhamento regular com neurologista?

Estou esperando ser chamado pelo neurologista.

É pelo TFD, né?

É.

Tem média de quanto tempo?

Tipo, em cada seis meses pediram pra ele voltar com três meses, mas não voltou.

Já está com mais de um ano.

Aí eu fui no TFD agora, né, e pedi pra dar uma apressada lá.

Até porque ele já está muito agitado.

Sim. Faz uso de algum medicamento?

Faz. Risperidona e melatonina.

Respeitando de doze em doze?

Não, é só à noite.

Só à noite?

Uhum.

Então antes de dormir, junto com a melatonina?

Isso.

Ele falou com que idade?

Ele já tinha, acho que, um ano e seis meses, por aí.

Ele demorou?

Sim.

Trocou letras?

Como assim?

Trocou letras, por exemplo, quando começou a falar? Isso.

Não.

Normal. Gaguejou?

Não.

Descreve pra mim o desenvolvimento da linguagem dele nos dois primeiros anos de idade.

A linguagem dele, desde sempre, foi uma linguagem muito... muito, como é que posso dizer, boa.

Ele nunca teve dificuldade na fala.

Na comunicação, ele se expressa muito bem, entendeu?

Isso aí ele nunca teve problema, não.

Perfeito. Hoje ele compreende instruções do dia a dia?

Sim, mas muitas vezes ele não quer cumprir.

Entendeu?

Às vezes tem que falar sério e insistir.

A criança consegue solicitar e expressar os desejos dele?

Sim.

Como ele faz isso?

Pedindo.

Falando.

Demonstra sentimento?

Sim.

Como?

Falando também.

E com demonstrações. Abraçando?

Sim, gosta muito de abraços.

Como você descreve a linguagem oral dele?

É boa.

Apresenta escrita?

Sim, é boa.

Ele já faz ditado, ditado junto comigo, entendeu?

Perfeito. Descreve situações que estão acontecendo no presente momento? Por exemplo, chegou a um lugar e referencia algo que viu ou que está acontecendo?

Não.

Até mesmo situações na escola dele...

Às vezes eu pergunto o que aconteceu no dia, mas ele não consegue explicar.

Teve um dia que ele veio pra terapeuta ocupacional, o K. disse que ele saiu chorando lá de dentro e nem ela entendeu o porquê.

Eu perguntei se tinha acontecido alguma coisa, mas ele não sabe falar.

Não sabe explicar.

Uhum. Conta histórias, eventos ou situações que aconteceram no passado?

Não.

Ao chegar da escola, informa como foi o dia e relata as situações que aconteceram?

Só se a gente perguntar.

E muitas vezes ele fala que não lembra.

Ele tem dificuldade de aprender musiquinhas, essas coisas, sabe?

Não tem facilidade de memorizar.

OK. Ao ver animais, objetos, formas, cores, figuras, ele fala o nome pra você?

Fala.

Quando a criança não sabe o nome de alguma coisa, como ele se expressa?

Perguntando pra mim como é que é o nome daquilo: "Mamãe, o que é isso?".

Existe alguma palavra que ele possui dificuldade ou que não sabe falar?

Não.

Existe alguma palavra que ele se confunde na hora de definir um objeto, uma figura, uma forma ou outra coisa?

Às vezes, sim.

Você consegue me dizer qual?

Assim, pra eu me lembrar agora... Antônio, não.

Mas às vezes ele se confunde, sim.

Qual é a principal forma de expressão dele: oral, escrita, gestual?

Oral.

Mora com quem atualmente?

Ele mora comigo, porque ele é adotivo, tá? Então eu tenho a guarda tutelar definitiva: comigo, com o pai dele e com os irmãos dele.

E quanto aos irmãos?

Dois. Três, com ele.

Os pais moram juntos, né? Como é o relacionamento entre você e o pai dele? Há alguma interferência?

Não.

Não? E como é o relacionamento dele com cada um de vocês? Como é o relacionamento dele com o pai? Como está o relacionamento dele com você?

Com o pai, ele tem mais receio. Agora, comigo é bom. Todos os relacionamentos que ele tem são bons, só que comigo ele às vezes birra mais. Às vezes eu falo pra ele que ele não tem que fazer aquilo que ele quer, e ele quer confrontar, entendeu? Ele não aceita, tanto de mim quanto do pai dele ou dos irmãos. Aí ele tem essa questão de desafio, sabe?

Os irmãos dele, qual a idade de cada um?

T. tem dezenove.

A. M. tem dezessete.

Como é o relacionamento com os irmãos?

Todos se dão bem, ele se sente bem à vontade mesmo.

Tem algum outro familiar que interfere na educação da criança?

Não. O pai biológico dele não interfere. É meu filho, ele.

Uhum.

Como funciona o tempo de interação entre você e o Miguel?

Como assim?

Como é o tempo que vocês passam juntos?

Como você organiza isso? Passa muito tempo junto ou pouco tempo?

Como que é o dia a dia?

Eu trabalho de manhã. Ele estuda de manhã. Então, à tarde é comigo e à noite é comigo. O que eu organizo é: sempre depois do almoço eu nem deito na cama. Porque, se eu deitar na cama, eu não consigo nem fechar o olho. Eu coloco uma rede na sala, e ele fica comigo lá, assistindo algum desenho. Porque ele não fica sozinho, ele tem medo. Ele tem um medo muito grande de ficar só.

Fica muito tempo no celular?

Não. O celular ele usa só um pouco, mas não pega muito, não.

Como é o tempo de TV dele?

Quando ele chega da escola, o pai dele bota ele pra tomar banho, ele almoça e fica um pouco. Depois, começa a fazer os desenhos dele, porque ele gosta muito de desenhar. Acho que ele assiste um pouquinho de TV. Ele não consegue assistir televisão por muito tempo. Ele assiste um pouco, corre, vai pra algum canto, risca alguma coisa, mexe num joguinho. Depois volta. Então, assim, não é direto. Acho que não dá nem uma hora. Mas ele não fica muito tempo.

Por isso que a terapeuta ocupacional falou que eu já devo passar uma demanda pra ele. E dentro daquilo, quando vejo que está dando dez ou doze minutos, eu libero ele. Aí ele não se cansa e não gera sofrimento.

Como funciona o tempo de interação dele com outras pessoas? Tem mais alguém que ele passa tempo?

Não. Só com a gente mesmo. Às vezes vamos na casa da minha mãe, mas ficamos pouco tempo. Já logo chamamos pra voltar.

Considerando todo mundo que mora em casa, como é a renda de vocês? Você acha que é uma renda baixa ou média?

Acho que é média.

Quantas pessoas moram na casa?

Eu, o pai e os dois filhos.

Quatro pessoas, né?

Sim.

A família está cadastrada em algum programa social do governo?

Não.

Ele vai à escola?

Vai.

Escola pública?

Sim.

Está no primeiro ano?

Está.

Não tem como ter sido reprovado ainda, certo?

Não.

Ele gosta de ir pra escola?

Gosta.

Como são os comportamentos e expressões que ele apresenta quando você comenta sobre a escola?

Tranquilo.

Ele tem assistência na escola? Um mediador?

Está tendo um assistente. Estamos solicitando um mediador por causa da idade dele, já que está na alfabetização. Estamos aguardando o mediador.

Ele tem amigos na escola?

Tem.

Quando chega em casa, fala sobre os amigos?

Sim.

Ele sabe os nomes?

Sim, sabe o nome do M. O outro, eu não sei.

Perfeito. Muito bem.

Entrevista 04 (C4):

Transcrição:

Qual o nome dele completo?

J. T. G. O.

Tauã com W?

Não, com U.

Qual a data de nascimento?

Treze de junho de dois mil e dezesesseis.

Ele tem algum apelido?

Não.

Quantos anos ele tem?

Sete.

É natural daqui de Cruzeiro mesmo?

Sim.

Está em qual ano escolar?

Primeiro ano.

Vamos colocar o nome dos responsáveis. Nome do pai?

C. A.

E da mãe?

T.

Idade de vocês?

Trinta e quatro e trinta e três.

Profissão?

Eu sou vendedor.

Eu sou técnica de enfermagem.

Superior completo ou técnico?

Eu tenho técnico, mas não superior.

O J. faz algum acompanhamento de saúde atualmente?

Não.

Ele fazia antes?

Sim, fazia acompanhamento com uma psicopedagoga.

Por quanto tempo?

Por cerca de dois anos, entre dois mil e vinte e dois mil e vinte e dois.

Por que parou?

Por incompatibilidade de horário.

No momento, ele não está em nenhuma terapia, certo?

Isso, por enquanto não.

Faz uso de algum medicamento?

Sim.

Qual?

Risperidona.

Em qual horário?

Pela manhã.

Com que idade ele começou a falar?

Com quatro anos.

O que vocês acham que pode ter influenciado esse atraso?

Acho que foi pouca estimulação, pouca socialização com outras crianças, resistência em interagir com outras pessoas e muito tempo no celular e na televisão.

Ele começou a falar algumas palavras com um ano e seis meses, como "mamãe", "papai", "água" e "vovó".

Depois, aos dois anos, ele parou de falar mais e ficou estagnado, falando só "mamãe".

A psicopedagoga passou algumas atividades para fazermos com ele, mas mesmo assim ele demorou para voltar a falar.

Ele troca letras hoje em dia?

Sim, ainda troca algumas letras.

Ele gagueja?

Às vezes, principalmente quando está nervoso ou inquieto.

Como você descreveria o desenvolvimento dele nos dois primeiros anos?

Ele apresentou indícios de vocabulário, mas teve uma regressão e uma estagnação na fala.

Depois disso, só voltou a falar com quatro anos, realmente começando o processo do zero.

Ele compreende instruções e ordens no dia a dia?

Sim, compreende bem.

Como ele expressa os desejos dele?

Ele verbaliza e pede o que quer.

Ele consegue demonstrar sentimentos?

Sim, demonstra amor, raiva, tristeza.

Ele também fala o que está sentindo. Por exemplo, diz: "Ai, que raiva".

Como vocês descrevem a linguagem oral dele hoje?

Nós conseguimos compreender bem, mas achamos que não está completamente adequada.

Estamos nos organizando para buscar uma fonoaudióloga para ele.

E a linguagem escrita?

Ele escreve o próprio nome, mas ainda troca letras.

Por exemplo, escreve "porta" como "pota".

Ainda está no processo de alfabetização.

Ele consegue descrever o que está acontecendo no momento?

Sim, se algo o interessa, ele comenta: "Olha, mamãe, isso", ou "Olha, papai, aquilo".

Ele percebe detalhes que às vezes nem estamos observando.

Ele conta como foi o dia dele na escola?

Sim, quando chega da escola, ele conta o que aconteceu, com quem brincou, o que comeu, ou o que chamou a atenção dele.

Ele gosta muito de conversar nesse momento.

Quando ele vê animais, objetos, formas, cores ou figuras, ele fala o nome?

Sim.

Ele gosta muito de pintar e desenhar, e percebe todos os detalhes.

Por exemplo, ele sabe as cores dos botões de uma roupa de personagem e aponta tudo isso.

E quando ele não sabe o nome de algo, como ele se expressa?

Ele fica frustrado, tenta explicar ou gesticular para que a gente entenda.

Se não conseguimos entender, ele fica mais frustrado.

Ele pergunta o nome das coisas?

Sim, ele tenta saber o nome e pede para aprender, mas a irritação pode atrapalhar.

Existe alguma palavra que ele tem dificuldade em dizer?

Sim, mas agora não consigo lembrar.

Ele confunde palavras ou conceitos?

Sim, às vezes confunde o significado de algo e chama por outro nome.

Qual é a principal forma de expressão dele, na opinião de vocês?

A comunicação oral.

Embora ainda tenha algumas dificuldades, é o principal meio que ele utiliza para se expressar.

Ele consegue realizar várias coisas ao mesmo tempo, não é?

Sim, ele consegue até "cirurgia gesticulada", faz as três coisas ao mesmo tempo!

Com quem ele mora atualmente?

Comigo, meu marido e minha filha mais velha.

Então, são quatro pessoas: pai, mãe e irmã?

Isso.

Como é o relacionamento dele com o pai?

Ele tem mais facilidade de falar e pedir coisas para a mãe.

Com o pai, ele é mais restrito, talvez por respeito à autoridade ou até um pouco de medo.

Ele tem paixão e respeito pelo pai, mas busca mais o aconchego da mãe.

E com você, como é o relacionamento?

Ele é mais próximo, mais afetivo comigo.

Ele prefere dormir comigo, fazer as coisas comigo.

Se o pai chama, às vezes faz birra, mas comigo vai.

Como é o relacionamento dele com a irmã?

É muito bonito. Ela tem quinze anos, e os dois se dão muito bem.

Eles brincam juntos, e ela é muito carinhosa com ele.

Tem mais alguém que interfere na educação dele?

Não é que interfira, mas ele tem muito apego a uma tia, com quem ele tem uma grande afeição.

Como é o tempo de vocês com ele?

Como passamos o dia fora, quando chegamos, temos momentos de troca e interação.

Ajudamos com as tarefas, jantamos juntos e conversamos bastante na mesa.

Mesmo que ele queira sair ou usar o celular, incentivamos a participação nesses momentos.

Quanto tempo ele fica em telas, como celular ou TV?

Ultimamente, como eu não estou tão presente, ele passa bastante tempo em telas.

Quando chega da escola, já pega o celular ou vai para a TV.

Nas segundas e quartas, ele vai para a escola à tarde, então nesses dias a exposição diminui um pouco.

Tentamos tirar um ou dois dias na semana para levá-lo ao parque, ao shopping ou a alguma atividade de lazer.

Como é o tempo de interação dele com outras pessoas?

Ele tem muito contato com a tia, que o busca na escola todos os dias.

O esposo da tia o leva para a escola, e ela busca.

Como são as brincadeiras dele?

Ele brinca um pouco com algo e logo perde o interesse.

Tem um tempo de atenção curto.

Mas ele é muito apegado a apontar coisas, identificar objetos e personagens.

Estamos aguardando uma avaliação para confirmar se pode haver TDAH, mas por enquanto não há diagnóstico.

São quatro pessoas na casa, certo? Vocês têm algum tipo de benefício ou programa social?

Sim, estamos cadastrados em um programa social.

Ele está no primeiro ano na escola?

Sim.

Ele gosta de ir para a escola?

Agora que tem uma mediadora, ele está mais confortável.

Antes, ele era mais restrito, principalmente quando o mediador era homem.

Agora, com uma mediadora mulher, ele está mais à vontade.

Como é o comportamento dele em relação à escola?

Quando ele sabe que é feriado ou fim de semana, ele reclama que não tem aula.

Sempre pergunta: "Amanhã tem aula?".

Ele gosta de ir, mas tem dias em que não quer ir de jeito nenhum.

O que ele gosta mais na escola?

Ele gosta muito da mediadora.

Acredito que seja pela forma como ela interage com ele, pois está sempre o ajudando e o incentivando.

Ele tem amigos na escola?

Sim, tem uma amiga chamada E.

Ele fala o nome dela para vocês?

Sim, sabe o nome e fala.

E a mediadora, ela cuida de mais alguma criança?

Sim, ela fica com ele e com outra criança.

Eles são de níveis diferentes, mas ela consegue ajudar os dois.