

Avaliação de habilidades básicas de estudantes no espectro do autismo

Assessing basic skills of students in the spectrum of autism

Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha¹ 

Eutima Klayre Pereira Nunes²

Maria Vitória Melo de Oliveira³

Janderson Castro dos Santos⁴

Laylla Luanna de Mello Frasca⁵

Thais Vilela de Sousa⁶

Iel Marciano de Moraes Filho⁷

¹ Enfermeira. Doutora em Saúde Pública. Docente da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Balsas, Maranhão, Brasil.

² Graduanda em Enfermagem da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Balsas, Maranhão, Brasil.

³ Graduanda em Enfermagem da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Balsas, Maranhão, Brasil.

⁴ Cirurgião Dentista, Doutor em Saúde e doutorando em Farmacologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina- PI- Brasil.

⁵ Agrônoma. Mestre em agronomia. Doutoranda em Agronomia. Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, Goiás, Brasil.

⁶ Enfermeira. Mestre e Doutoranda em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, Goiás, Brasil.

⁷ Enfermeiro. Mestre em Ciências Ambientais e Saúde. Doutorando em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente. Docente do curso de Enfermagem da Universidade Paulista (UNIP). Brasília, DF, Brasil.

Autor correspondente:

Iel Marciano de Moraes Filho

E-mail: ielfilho@yahoo.com.br

Recebido em 16/02/21

Aprovado em 06/01/22

RESUMO

Objetivo: avaliar as habilidades básicas de estudantes no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Método: trata-se de um estudo transversal descritivo. Participaram 23 crianças com TEA, os dados foram coletados por meio da aplicação do instrumento de Avaliação da Linguagem Básica e Habilidades de Aprendizagem Revisada (ABLRS-R), e foram analisados com o uso de estatística descritiva (frequências absoluta e relativa).

Resultados: os resultados obtidos foram organizados em cinco quadros: 1) os pedidos (mandos); 2) nomear (tatos); 3) intraverbais (respostas a perguntas, completar frases ou músicas, manter diálogos, cantar etc.); 4) vocalizações espontâneas; 5) sintaxe e gramática.

Conclusão: foi possível identificar em quais habilidades básicas os participantes apresentaram dificuldades e em quais estavam dentro do padrão de desenvolvimento esperado para a idade cronológica de cada uma, desta forma grande parte dos estudantes conseguiram executá-las.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo; Deficiências da Aprendizagem; Testes Neuropsicológicos; Aprendizagem.

ABSTRACT

Objective: to assess basic skills for students on the Autism Spectrum (ASD).

Method: this is a cross-sectional descriptive study. 23 children with ASD participated, the data were made through the Assessment of Basic Learning, the data were made through the Assessment of Basic Language and Absolute Learning Skills (The BLS and were analyzed with the use of Learning and relative).

Results: the results obtained were organized into five tables: 1) requests (mands); 2) to name (feel); 3) intraverbals (answering questions, completing sentences or songs, maintaining dialogue, singing, etc.); 4) spontaneous vocalizations; 5) syntax and grammar.

Conclusion: it was possible to identify the basic skills for students with difficulties and who were within the expected development pattern for the chronological age of each student, in this way most students to be fulfilled.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Learning Disabilities; Neuropsychological Tests; Learning.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma síndrome comportamental, de etiologia desconhecida, caracterizada por prejuízo na socialização, linguagem e comportamento, sendo necessário considerar esses aspectos para avaliar a capacidade comunicativa, visto que não é possível que essa capacidade se desenvolva separadamente dos aspectos orgânicos, cognitivos e sociais¹.

Os comportamentos atípicos surgem, na maioria das vezes, antes dos três anos de idade, em meio a pequenas limitações ao longo do desenvolvimento da criança. Assim, desde o início da infância, surgem dificuldades, principalmente no campo da comunicação e dos relacionamentos. Consequentemente, déficits cognitivos podem dificultar a criação de um significado para a interação social. Dessa forma, quanto maior a gravidade do quadro, menores são as oportunidades de experiências sociais que favoreçam o desenvolvimento cognitivo^{2,3}.

Neste sentido, torna-se importante a aplicação de testes e protocolos padronizados. Eles possibilitam a avaliação de habilidades pré-acadêmicas, acadêmicas, verbais e do repertório de brincar. Os repertórios pré-acadêmicos e acadêmicos são avaliados com tentativas discretas, isto é, apresenta-se o modelo, estímulo ou instrução e espera-se a resposta da criança. Essas respostas são registradas para que sirva de linha de base e quem sejam comparadas com os dados coletados após o ensino destas habilidades, verificando a eficiência do procedimento de ensino utilizado e as necessidades de modificações⁴.

De forma geral, as avaliações regulares na infância devem ser compreensivas, incluindo medidas

de atrasos nos diferentes níveis de funcionamento, como em domínios da comunicação, motricidade, cognição, sociabilidade, funcionamento adaptativo, comportamental, sempre considerando os componentes genéticos, assim como história familiar e social da criança⁵.

À vista disso, para avaliação de crianças no TEA, além de uma equipe multidisciplinar, requer, a utilização de escalas. Sob esse viés, existem diversos instrumentos de avaliação/diagnóstico para o TEA, dentre estes, adaptados e validados no Brasil destacam-se *Modified Checklist for Autism in Toddlers* (M-CHAT); o *Autism Behavior Checklist* (ABC); a *Childhood Autism Rating Scale* (CARS); a *Autism Diagnostic Interview-Revised* (ADI-R)⁶⁻⁸. Dentre esses, o ABLLS-R, desenvolvido por Partington em 2013, sobressai por ser uma ferramenta de avaliação, guia de currículo e sistema de rastreamento de habilidades usado para ajudar a orientar a instrução de habilidades de linguagem e aprendizagem crítica para crianças com autismo ou outras deficiências de desenvolvimento. Esta ferramenta, prática e confiável, pode ser usada para facilitar a identificação das habilidades necessárias para que a criança se comunique e aprenda com as experiências cotidianas⁹, pois fornece uma revisão abrangente de 544 habilidades de 25 áreas, incluindo: linguagem, interação social, autoajuda, competências acadêmicas e motoras, para identificação de alterações de desenvolvimento e mensuração do desempenho nas diferentes áreas de habilidades. Para isso, será levada em conta as dificuldades e facilidades apresentadas pelas crianças. O instrumento permite aos pais e profissionais identificarem obstáculos que têm impedido a criança de adquirir novas habilidades e auxiliar no desenvolvimento de um currículo abrangente, altamente personalizado e baseado em linguagem⁹.

De tal forma o ABLLS-R dispõe de dois documentos, portanto, para a realização da pesquisa foi utilizado o documento relacionado ao protocolo, do qual está disposto 15 itens de avaliação das habilidades básicas de estudante. Foram investigadas habilidades de: pedidos (mandos), nomear (tatos), intraverbais (respostas a perguntas, completar frases ou músicas, manter diálogos, cantar etc.), vocalizações espontâneas, sintaxe e gramática.

Sabe-se que o modelo de saúde, mental, não contempla as necessidades das crianças com TEA⁶, o que revela negligência na assistência ao desenvolvimento desses pacientes. Desse modo, faz-se necessária a realização de pesquisas para avaliar a obten-

ção de habilidades básicas de estudantes no Espectro do Autismo, por meio de instrumentos validados, e construir evidências que poderão fomentar um novo modelo de saúde que atenda essa população.

MÉTODO

Trata-se de um estudo transversal descritivo. O cenário da pesquisa foi o município de Balsas no Estado do Maranhão (MA), com população estimada de 95.929 habitantes em 2020. Apresenta uma área de unidade territorial de 13.141.757 km² e faz parte da região sul do Maranhão. A cidade é banhada pelo Rio Balsas e localiza-se a 790 km da capital, São Luís. Os locais de realização deste estudo foram as seguintes instituições: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); Centro de Reabilitação em Terapia Ocupacional (CERETO) e as escolas regulares de Balsas – MA, nas quais crianças no TEA estão matriculadas, a saber: Deputado Francisco Coelho dos Santos; Eurico Boga; Professora Virgínia Cury; Senador Alexandre Costa; Centro Educacional Aprender Pensando e Centro Educacional Sonho de Criança.

Assim, a APAE conta com 3 (três) crianças autistas inscritas, o CERETO possui 12 (doze) crianças acompanhadas e nas escolas, existem 8 (oito) crianças que não realizam acompanhamento em nenhuma das duas instituições. De posse da lista nominal das crianças no Espectro do Autismo e dos dias e horários de atendimento agendado pelas instituições, as pessoas responsáveis foram procuradas e convidadas a participar da pesquisa. Na ocasião foram esclarecidos os objetivos e outras informações relevantes do estudo e 23 crianças foram consentidas a participarem da pesquisa.

Os critérios de inclusão foram: possuir diagnóstico de TEA, estar na faixa etária de cinco a quinze anos, serem acompanhadas pela APAE, CERETO e/ou estar matriculada (o) nas escolas regulares de Balsas. Quanto aos critérios de exclusão: não conseguir participar da avaliação por alterações graves de comportamentos ou outras razões, não aceitar participar do estudo e não assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados ocorreu no período de setembro de 2018 a março de 2019, mediante a aplicação do instrumento validado ABLLS-R. Compôs-se um banco de dados, utilizando o software *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS (versão 24.0

for Windows). Em seguida, foram feitas análises estatísticas descritivas (frequências absoluta e relativa) e discussão dos achados, com base na literatura sobre o tema.

Para melhorar a compreensão dos dados, salienta-se que o ABLLS-R possui uma série de tarefas com o objetivo de avaliar detalhadamente o desenvolvimento das habilidades básicas dos estudantes no Espectro do Autismo. Tais tarefas, que podem ser simples ou complexas, são indicadas por letras, sendo assim, as habilidades básicas avaliadas na pesquisa estão dispostas de F a J.

Desse modo, ao final da execução das tarefas, é registrada a pontuação, que pode alcançar o máximo de 4 pontos, em determinadas tarefas, e 2 pontos em outras. Alcança o valor de 4 pontos o estudante que conseguir realizar completamente a tarefa sem ajuda; valor de 3 se executar a tarefa, com ajuda gestual ou verbal; valor 2 se efetuar pelo menos metade da tarefa; valor 1 se fizer ao menos algum item da tarefa e, valor 0 se não realizar a tarefa. Quando o valor máximo for 2, atinge este escore o participante que faz a tarefa por completo sem ajuda; valor 1 se exerce metade da tarefa e; valor 0 se não realiza a tarefa.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CESC-UEMA e foi aprovada com o parecer de nº 2.677.496.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do estudo 23 crianças. Os resultados obtidos foram organizados em cinco quadros: 1) pedidos (mandos); 2) nomear (tatos); 3) intra-verbais; 4) vocalizações espontâneas e 5) sintaxe e gramática.

O Quadro 1 identifica as habilidades referentes aos Pedidos (mandos), avaliadas em 29 itens em crianças de 5 a 10 anos e 11 a 15 anos, sendo que neste estudo estão dispostos 18 itens relacionados à letra “F” – F1 a F18, apresentados sequencialmente por: pedir sem usar palavras ou gestos manuais (F1); responder quando lhe é pedido (F2); pedir quando o reforçador está presente e quando lhe é perguntado “o que você quer?” (F3); pedir espontaneamente quando os objetos estão presentes (sem ajuda) (F4); pedir mediante contato visual (F5); pedir que outras pessoas realizem ações (F6); pedir objetos faltantes para a realização de uma atividade (F7); pedir com movimentos de cabeça ou dizendo “sim” ou “não” (F8).

Foi avaliada também, a capacidade de: pedir usando frases mais completas (uma oração) (F9); pedir ajuda (F10); aprender a realizar novos pedidos sem treinamento direto (F11); pedir que prestem atenção nele (F12); pedir para que outras pessoas parem uma atividade ou larguem um objeto (F13); pedir usando adjetivos (F14); pedir usando preposições (F15); pedir objetos ou atividades para usar ou realizar no futuro (F16); pedir informações usando os termos “O quê?”, “Onde?”, “Quem?”, “Qual?” “Quando?”, “Como?”, “Pode fazer”, “Faça”, “Fará”, “Por quê?”, usando advérbios, pronomes possessivos (F17); pedir de forma espontânea (F18).

Referente à tarefa F1 (pedir sem usar palavras ou gestos manuais), 47,9% (n=11) pontuaram 2, o que significa que a maior parte tem potencial para pedir sem usar palavras ou gestos manuais. No tocante à tarefa F3 (pedir quando o reforçador está presente e quando lhe é perguntado “o que você quer?”), 39,2% (n=9), teve o escore 3, mostrando que a maioria foi capaz de desenvolver a atividade proposta.

Concernente à tarefa F9 (pedir usando frases mais completas), pôde-se observar que, 43,4% (n=10) obtiveram o escore 2, sugerindo que a prevalência é de estudantes que mediram um desempenho satisfatório. Segundo a tarefa F15 (pedir usando preposições), 52,2% (n=12) dos estudantes pontuaram 0. Dessa forma, infere-se que o escore de maior importância foi dos participantes que não foram aptos a pedir usando preposições.

Diante dos dados supracitados, esses resultados mostram-se positivos, já que a totalidade dos participantes avaliados foi capaz de executar a habilidade de pedidos (mandos). Assim, destaca-se que a habilidade de pedidos em crianças no TEA tem extrema importância no contexto escolar, especialmente no que diz respeito ao esclarecimento de dúvidas¹⁰.

No que se refere ao comportamento de solicitação, este está relacionado à habilidade da criança para usar gestos, atos e contato visual para solicitar ob-

Quadro 1

Dados referentes à pontuação da Habilidade de Pedidos (mandos) de estudantes no Espectro do Autismo, conforme a escala ABLLS-R. Balsas-MA, Brasil, 2019.

Tarefas	Estudantes de 5 a 10 anos N = 13					Estudantes de 11 a 15 anos N = 10				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
F1	6	3	4	-	-	1	2	7	-	-
F2	6	-	-	7	-	1	2	-	4	3
F3	4	2	-	6	1	1	1	-	3	5
F4	6	-	-	4	3	1	1	-	3	5
F5	5	1	-	7	-	1	1	2	4	2
F6	6	7	-	-	-	2	3	5	-	-
F7	6	1	3	3	-	1	1	2	4	2
F8	5	2	-	6	-	1	-	1	-	8
F9	5	6	2	-	-	1	1	8	-	-
F10	6	3	4	-	-	1	4	5	-	-
F11	6	6	1	-	-	1	1	8	-	-
F12	6	7	-	-	-	2	6	2	-	-
F13	5	4	3	1	-	2	6	1	-	1
F14	6	5	2	-	-	2	3	5	-	-
F15	10	2	1	-	-	2	4	4	-	-
F16	6	7	-	-	-	1	5	4	-	-
F17	6	4	3	-	-	1	2	7	-	-
F18	9	3	1	-	-	1	1	8	-	-

Fonte: Pesquisa direta, 2019.

jetos que estejam fora de seu alcance ou assistência com algum brinquedo ou situação¹⁰.

Quando uma criança diz: “me dê água” ou aponta para o bebedouro e olha para a mãe pedindo água, ela está emitindo um mando que é, portanto, um comportamento que traz benefício direto à criança, caracterizando a sua comunicação como funcional. Requisitar ou emitir mandos é uma habilidade bastante importante, porque as crianças aprendem a demonstrar qual a consequência que esperam após a resposta verbal delas, em determinado contexto, possibilitando maior controle social do seu ambiente e relacionamentos mais funcionais e adequados com os outros. Alguns indivíduos podem ainda se engajar em comportamentos “desadaptados” para terem acesso ao que desejam (como comportamentos agressivos, por exemplo) e ensinar a requisitar é importante para que estas crianças tenham a

oportunidade de se expressar de maneira mais benéfica e efetiva para elas e para os outros¹¹.

Salienta-se que existem três níveis diferentes de probabilidade de mando ocorrer: a) quando não há ouvinte presente, a chance de ocorrência da resposta será menor, assim como a possibilidade de haver esforço; b) quando há um ouvinte presente, a perspectiva de emissão de resposta é maior e, também, de o falante receber o reforço específico, e c) quando a probabilidade do esforço é aumentada, por exemplo, uma criança privada de doce vendo um adulto tirando doce de seu bolso, a chance da emissão da palavra “doce” aumenta. Pode-se concluir que uma forma eficaz de controlar a ocorrência do mando é por meio da manipulação da privação e da saciação. Quando os pais antecipam os desejos de seus filhos oferecendo diversos estímulos reforçadores, sem que

Quadro 2

Dados referentes à pontuação das Habilidades de Nomeações (tatos) de estudantes no Espectro do Autismo, conforme a escala ABLLS-R. Balsas-MA, Brasil, 2019.

Tarefas	Estudantes de 5 a 10 anos N = 13					Estudantes de 11 a 15 anos N = 10				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
G1	5	1	–	7	–	1	–	1	2	6
G2	5	1	–	6	1	1	–	1	2	6
G3	6	–	7	–	–	1	3	6	–	–
G4	5	1	–	6	1	–	2	–	6	2
G5	6	6	1	–	–	1	1	8	–	–
G6	6	7	–	–	–	1	1	8	–	–
G7	6	3	4	–	–	1	1	8	–	–
G8	5	1	–	7	–	1	1	1	5	2
G9	5	1	–	7	–	1	1	–	2	6
G10	6	–	3	4	–	1	1	–	3	5
G11	6	–	1	6	–	1	1	–	2	6
G12	5	1	–	7	–	–	1	1	4	4
G13	6	6	1	–	–	1	3	6	–	–
G14	6	3	–	3	1	1	1	–	3	5
G15	6	2	5	–	–	1	1	8	–	–
G16	6	3	4	–	–	1	1	8	–	–
G17	6	3	–	4	–	2	–	–	2	6
G18	6	3	4	–	–	2	2	6	–	–
G19	5	1	3	4	–	1	1	–	3	5
G20	6	3	4	–	–	1	1	8	–	–

Fonte: Pesquisa direta, 2019.

a criança precise utilizar uma resposta vocal, não contribuem para aquisição do mando¹².

O Quadro 2 evidencia as habilidades pertencentes às Nomeações (tatos), que possui 47 itens, em crianças de 5 a 10 anos e 11 a 15 anos, descritos em 20 itens nesta pesquisa, ilustrados através da letra “G”, G1 a G20, equivalendo a: nomear objetos e desenhos comuns (G1); nomear gente comum (pessoas desconhecidas) (G2); nomear partes do corpo e de roupas (G3); nomear atividades comuns mostradas em desenhos ou fotografias (G4); aprender nomes novos sem treinamento específico (G5); nomear objetos em frases (G6); nomear partes ou características de objetos (G7); nomear adjetivos (G8); nomear desenhos que estão relacionados (G9); nomear objetos quando lhe dizem sua função ou sua característica (G10).

Foi possível ainda identificar se o participante seria capaz de nomear dois objetos usando uma conjunção (substantivo) (G11); nomear usando combinações de substantivos e verbos (G12); nomear critérios com “sim” ou “não” (G13); nomear a função, classe ou categoria de um objeto (G14); nomear a classe ou categoria a qual pertence um grupo de objetos (G15); nomear características de objetos que em um desenho estiver faltando partes ou se alguma característica estiver incorreta (G16); nomear exemplos incorretos de uma categoria (G17); identificar problemas comuns (G18); nomear profissões (G19); nomear objetos que estão longe quando outros sinalizam (G20).

Na tarefa G5 (aprender nomes novos sem treinamento específico) 39,2% (n=9) apresentaram escore 2, revelando que, em sua maioria, os participantes não desempenharam devidamente a atividade. Como se observa na tarefa G6 (nomear objetos em frases), 34,8% (n=8) apresentam o escore 1; e igualmente, 34,8% (n=8) o escore 2, representando que a maioria das crianças não foi capaz de nomear objetos em frases.

Já na tarefa G13 (nomear critérios com sim ou não), verifica-se que 34,8% (n=8) apresentaram escore 1 e, 34,8% (n=8) o 2. Nota-se que houve igualdade entre os participantes que realizaram a atividade com e sem ajuda. No que tange à tarefa G16 (nomear características de objetos em um desenho quando estiver faltando partes ou se alguma característica estiver incorreta), 52,2% (n=12) apontaram escore 2, evidenciando que houve preponderância dos que conseguiram executar adequadamente a atividade.

Embasado nestes resultados, é possível afirmar que os participantes do estudo apresentam certa dificuldade no desenvolvimento da habilidade de nomeações (tatos).

A este respeito, um dos operantes verbais a ser utilizado em procedimentos para a aquisição da linguagem em crianças autistas é o tato. O tato é um operante verbal controlado, normalmente, por um estímulo antecedente não verbal. Não requer nenhum estado de privação e saciação para que seja emitido e tem como consequência um reforçador generalizado. O tato pode ser definido como um operante verbal em que a resposta dada é evocada por um objeto particular ou uma propriedade ou evento de um objeto ou evento. O que controlará sua ocorrência é a presença do estímulo, por exemplo, a presença de uma bola (estímulo antecedente não verbal) aumentará a probabilidade de uma criança dizer “bola” e ter como consequência um reforçador generalizado (“muito bem”, “parabéns”, dito pela comunidade verbal). No tato não há privação e o reforço que controla o responder não é específico, mas generalizado¹².

Segundo Branco¹³, o comportamento verbal de tato ou tatear pode ser descrito como uma resposta vocal ou motora controlada por um estímulo discriminativo não verbal que é seguida por um estímulo reforçador condicionado generalizado. O estímulo não verbal pode ser um objeto, um evento, uma propriedade de um objeto ou evento, uma pessoa, uma sensação, ou seja, alguma mudança no campo sensorial. O tato permite ao falante identificar ou descrever as características do ambiente físico e, dessa forma, o ouvinte se favorece desta relação à medida que o falante lhe fornece informações acerca do ambiente no qual está inserido.

O Quadro 3 ilustra as habilidades relativas aos Intraverbais, que possui 49 itens, em crianças de 5 a 10 anos e 11 a 15 anos, e que nesta pesquisa estão dispostos em 23 itens, indicados pela letra “H” – H1 a H23, estabelecidos em: completar palavras que faltam em músicas (H1); completar palavras em branco sobre objetos e atividades divertidas (H2); sons dos animais (H3); responder perguntas sobre informações pessoais (H4); responder entreverais sobre relações entre objetos ou atividades (H5); completar frases com o objeto adequado quando lhe apresentada a função (H6); responder perguntas com “onde” sobre objetos e atividades sociais encontrados dentro de casa e da sala de aula (H7); completar a palavra sobre um objeto quando esse for apresentado a sua classe (H8).

Investigou-se, ainda, se os estudantes estariam aptos a nomear exemplares quando lhe apresentam uma categoria (H9); completar a categoria do objeto (H10); nomear as atividades, objetos e pessoas observadas anteriormente (H11); formar frases relacionadas com uma amostra visual (sem nomear) (H12); responder perguntas com “que” sobre atividades realizadas na comunidade (H13); utilizar várias respostas relacionadas a acontecimentos da comunidade (H14); dizer a categoria dos objetos (H15); responder quando lhe perguntam “quem/de quem” (H16); responder a “quando” (H17); distinguir entre perguntas sobre objetos e atividades (H18).

Pôde-se observar se o estudante consegue responder a “como” e “por quê” (H19); descrever em

ordem os passos de uma atividade (H20); dizer a atividade quando lhe apresentada a sequência de ações (H21); nomear o objeto quando lhe são apresentadas a função, característica ou categoria (H22); intraverbal “sim” ou “não”; responder perguntas com três estímulos relevantes (H23).

Sobre a tarefa H3 (sons dos animais), observou-se que 47,9% (n=11) denotaram o escore 4. Os dados revelam que a maior parte dos participantes soube realizar a atividade. Relacionado à tarefa H7 (responder perguntas com “onde” sobre objetos e atividades sociais encontrados dentro de casa e da sala de aula), 47,1% (n=11) pontuaram no escore 4, ou seja, houve superioridade nos participantes que foram capacitados ao desenvolver a tarefa.

Quadro 3

Dados referentes à pontuação da Habilidade de Intraverbais de estudantes no Espectro do Autismo, conforme a escala ABLLS-R. Balsas-MA, Brasil, 2019.

Tarefas	Estudantes de 5 a 10 anos N = 13					Estudantes de 11 a 15 anos N = 10				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
H1	4	–	2	3	4	1	1	–	2	6
H2	5	–	1	2	4	1	–	1	–	8
H3	5	1	–	4	3	1	–	1	–	8
H4	6	–	4	2	1	1	–	1	4	4
H5	6	–	4	2	1	1	–	1	3	5
H6	5	1	3	1	3	–	1	1	1	7
H7	3	3	1	3	3	–	1	–	1	8
H8	5	1	–	5	2	1	–	1	2	6
H9	6	–	1	6	–	1	1	–	3	5
H10	6	3	4	–	–	1	1	3	4	1
H11	6	–	3	4	–	2	–	1	5	2
H12	6	–	1	4	2	1	1	–	3	5
H13	6	–	1	4	2	2	–	–	4	4
H14	6	–	1	4	2	1	–	1	–	8
H15	6	2	5	–	–	1	1	8	–	–
H16	6	2	–	5	–	1	–	1	–	8
H17	6	2	5	–	–	1	1	2	5	1
H18	6	–	2	5	–	1	1	–	6	2
H19	6	1	–	6	–	1	1	–	6	2
H20	5	1	–	7	–	2	–	–	2	6
H21	5	1	–	6	1	1	1	–	–	8
H22	6	7	–	–	–	1	–	9	–	–
H23	6	–	3	4	–	1	–	1	–	8

Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Em conformidade com na tarefa H14 (utilizar várias respostas relacionadas a acontecimentos da comunidade), nota-se que 47,1% (n=11) demonstraram o escore 4, o que significa que a maior parte deles efetuou apropriadamente a atividade. Acerca da tarefa H21 (dizer a atividade quando lhe apresentada a sequência de ações), 39,1% (n=9) obtiveram o escore 4, configurando que a maioria dos estudantes avaliados soube relatar a atividade quando lhes foi apresentada uma sequência de ações.

A partir dos resultados percorridos, observa-se que, os participantes têm potencialidade na habilidade de intraverbais, o que se torna um dado positivo, na medida em que, a interação verbal entre os indivíduos requer o comportamento intraverbal.

No início da aquisição do operante intraverbal, crianças com desenvolvimento típico apresentam respostas intraverbais sob controle de um único estímulo verbal, que servem como base para interações intraverbais mais avançadas e essa aquisição se dá, em média, por volta dos 2 anos ou 3 anos de idade. Por exemplo, uma criança com 2 anos de idade começa a aprender a completar músicas e a reproduzir sons de animais e objetos. Nesta fase, as crianças já dizem o seu nome quando lhes é perguntado.

No entanto, crianças com desenvolvimento atípico, como é caso de pessoas no TEA, podem não apresentar fala até os 4 ou 5 anos, e não ficar sob

controle dos estímulos verbais antecedentes. Tais habilidades, quando menos desenvolvidas, podem ter um impacto negativo sobre a aquisição de habilidades acadêmicas e sociais, devido ao papel central do comportamento intraverbal¹⁴.

Sousa¹² revela que muitas crianças com autismo apresentam atraso ou déficit no repertório intraverbal, que pode ser até mesmo inexistente. Elas podem nomear objeto (tato) e ecoar o nome desse objeto, mas não dizer com características de um operante intraverbal. Os autores^{12,14} citam o exemplo de uma criança que diz “cama” ao ver uma cama (tato) ou quando diz “cama” (ecóico), mas não consegue completar a frase “você dorme em uma...”, e essa dificuldade pode ocorrer por uma falha no controle de estímulos antecedentes verbais ditos pelo outro.

O Quadro 4 revela as habilidades alusivas a Vocalizações Espontâneas de crianças de 5 a 10 anos e 11 a 15 anos, possuindo 9 itens, demonstrados pela letra “I” – I1 a I9, caracterizados em: vocalizar sons da fala identificáveis (I1); dizer palavras ou sons que se assemelham a palavras espontaneamente (I2); dizer frases espontaneamente (I3); cantar canções com modelos quando outra pessoa canta (I4); cantar canções com modelos sem a presença da pessoa (I5); imitação vocal espontânea (I6); pedir espontaneamente (I7); nomear espontaneamente (I8); conversar espontaneamente (I9).

Quadro 4

Dados referentes à pontuação das Habilidades de Vocalizações Espontâneas de estudantes no Espectro do Autismo, conforme a escala ABLLS-R. Balsas-MA, Brasil, 2019.

Tarefas	Estudantes de 5 a 10 anos N = 13					Estudantes de 11 a 15 anos N = 10				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
I1	3	1	–	5	4	1	–	1	–	8
I2	3	1	2	1	6	1	–	–	1	8
I3	5	–	1	1	6	1	–	1	–	8
I4	5	1	3	–	4	1	–	1	3	5
I5	5	1	6	1	–	1	–	1	1	4
I6	4	3	6	–	–	–	2	8	–	–
I7	6	–	7	–	–	1	1	8	–	–
I8	4	2	7	–	–	–	2	8	–	–
I9	6	3	4	–	–	1	1	8	–	–

Fonte: Pesquisa direta, 2019.

No que tange à tarefa I6 (imitação vocal espontânea), 60,9% (n=14) alcançaram o escore 2, referindo que a maioria dos participantes soube executar a imitação vocal espontânea. Na tarefa I9 (conversar espontaneamente), constatou-se que 52,2% (n=12) apresentaram escore 2. Assim, estes dados mostram que a maior parte dos participantes consegue conversar espontaneamente.

À vista disso, os resultados provenientes da habilidade de vocalizações espontâneas, mostram que grande parte dos participantes obtém a mesma habilidade. Entretanto, quanto aos que apresentaram déficits, é imprescindível que esta área seja bastante trabalhada, uma vez que a vocalização é relevante para que a criança interaja naturalmente. Dessa maneira, a família tem papel fundamental nesse processo, podendo auxiliar na estimulação da criança durante as brincadeiras, na hora do banho e nas refeições.

Corroborando com estes resultados, no estudo de Herdy e Carmo¹⁵, o meio de comunicação também não apresentou muitas alterações, o paciente realizava vocalizações não articuladas e articuladas com entonação da língua, gestos não simbólicos elementares e convencionais e relato de experiências não imediatas. A contextualização da linguagem descreve a ação que está sendo realizada e faz referências ao passado e/ ou ao futuro imediato, sem ultrapassar o contexto imediato.

É fundamental para a diminuição do desvio do desenvolvimento da criança autista a evolução da sua comunicação inicial e da intenção comunicativa, habilidades que a capacitam a interagir, a comunicar-se e a produzir comportamentos próprios do desenvolvimento infantil típico. Essa comunicação inicial abrange todos os comportamentos comunicativos da criança, sejam eles verbais ou não verbais. Afinal, o importante é ajudar essa criança a comunicar-se e a interagir adequadamente com os seus parceiros de interações, o que é feito baseando-se na criação de estratégias que impelem a criança a comunicar-se espontaneamente através de uma necessidade ou interesse¹⁶.

Sobre isto, Oliveira e Jesus¹¹ frisam que a dificuldade na comunicação persiste na generalidade dos casos de TEA, o que demanda intervenções específicas nesse aspecto. A deficiência ocorre não somente na aquisição da fala, mas, também, em graus variados, no desenvolvimento da comunicação não-verbal e na expressão da linguagem. Algumas crianças podem não desenvolver nenhuma habilidade de comunicação oral pela fala, o

que pode tornar a competência comunicativa e, conseqüentemente, a vida acadêmica e cotidiana dessas crianças extremamente limitadas.

O Quadro 5 ilustra as habilidades alusivas à Sintaxe e Gramática de crianças de 5 a 10 anos e 11 a 15 anos, em 21 itens identificados pela letra “J” – J1 a J21 –, apresentados nesta ordem: média de longitude de resposta (J1); sintaxe (ordem das palavras) (J2); artigos (J3); verbos – presente progressivo (J4); usar corretamente gênero dos substantivos regulares (J5); plurais regulares (J6); verbos – irregulares no passado (J7); conjugar gênero e o número dos artigos definidos e indefinidos corretamente (J8); usar o gerúndio (J9); verbos regulares – o pretérito (J10); possessivos (J11); negativos (J12); lugar (J13); o futuro/o condicional (J14); conjunções (J15); comparação (J16); artigos demonstrativos (J17); nomear a certeza de uma resposta verbal (J18); quantificar uma resposta verbal (J19); conjugar corretamente o gênero e o número dos adjetivos (J20); nomear o estado emocional associado com uma resposta verbal (J21).

Consoante à tarefa J4 (verbos – presente progressivo), 39,2% (n=9) tiveram o escore 2, revelando o predomínio dos que conseguiram realizar a atividade, porém, os números dos que não conseguiram e que executaram somente com ajuda, também foi relevante. Pertinente à tarefa J16 (comparação), entre os participantes, 39,2% (n=9) detiveram escore 0, indicando que uma parte relevante não foi capaz de executar a tarefa ou que apresentou baixo desempenho. Como se verifica na tarefa J21 (nomear o estado emocional associado com uma resposta verbal) igualmente 34,8% (n=8) alcançaram 1; 34,7% (n=8) marcaram 2, evidenciando uma semelhança entre os estudantes que realizam a tarefa independentemente e os que necessitam de ajuda.

Considerando os resultados acima, é possível afirmar que os participantes apresentaram déficits importantes, o que é preocupante sendo preciso instaurar intervenções de imediato a fim de reverter tal deficiência. Ademais Khoury¹⁷ ressalta que a gramática diz respeito à sintaxe que abrange a estrutura das frases, regras de produção de sentenças, tempos verbais e a morfologia, incluindo marcadores de palavras.

Varanda e Fernandes¹⁸ salientam que a competência em sintaxe pode ser avaliada mediante testes ou provas de consciência sintática. A consciência sintática é uma tarefa de natureza metalinguística, pois implica na reflexão do sujeito testado a respeito da estrutura sintática da língua. A consciência sintática diz respeito à reflexão e ao controle

intencional sobre os processos formais relativos à organização das palavras para a produção e a compreensão de frases.

Confirmando os resultados acima, em que os participantes avaliados não demonstraram competência nesta habilidade, Gonçalves e Castro¹⁹ revelam que no componente sintático da linguagem em crianças no TEA, é observado que estruturas gramaticais são frequentemente imaturas e incluem inversão pronominal, inabilidade para a utilização de termos abstratos e linguagem metafórica.

As crianças com distúrbios no desenvolvimento da linguagem têm muitos problemas no processamento de sentenças faladas, quando as sentenças aumentam na complexidade estrutural e na compreensão sintática. Elas apresentam dificulda-

des em integrar a estrutura superficial e a estrutura profunda (estrutura gramatical e a semântica, respectivamente), em processar as sentenças e abstrair as regras para a estrutura²⁰⁻²², ocasionando prejuízos na comunicação dificultando o entendimento para a resolução de potências problemáticas tanto pelas famílias quanto pela escola²³⁻²⁴.

Sobre as limitações deste estudo, estas se assentam no fato de existirem pouca literatura discutindo a avaliação de habilidades básicas de estudantes no TEA, através da aplicação do instrumento ABLLS-R, principalmente, no que tange à realidade brasileira, o tamanho da amostra e a restrição de localidade. Mas, a temática traz uma reflexão importante acerca desta identificação demonstrando o quanto a avaliação e a identificação dessas habilidades é um fator importante e necessário para que intervenções, com base

Quadro 5

Dados referentes à pontuação das Habilidades de Sintaxe e Gramática de estudantes no Espectro do Autismo de 5 a 10 anos e 11 a 15 anos de idade, conforme a escala ABLLS-R. Balsas-MA, Brasil, 2019.

Tarefas	Estudantes de 5 a 10 anos N = 13					Estudantes de 11 a 15 anos N = 10				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
J1	6	-	-	4	3	1	1	-	1	7
J2	5	1	-	7	-	1	-	1	-	8
J3	5	6	2	-	-	1	1	8	-	-
J4	6	6	1	-	-	1	1	8	-	-
J5	6	5	2	-	-	1	1	8	-	-
J6	6	5	2	-	-	1	1	8	-	-
J7	6	7	-	-	-	1	1	8	-	-
J8	6	1	5	1	-	1	-	1	2	6
J9	6	4	3	-	-	1	1	8	-	-
J10	6	4	3	-	-	1	1	8	-	-
J11	6	4	3	-	-	1	1	8	-	-
J12	6	4	3	-	-	1	1	8	-	-
J13	6	6	1	-	-	1	1	8	-	-
J14	6	7	-	-	-	1	2	7	-	-
J15	6	7	-	-	-	1	1	8	-	-
J16	8	5	-	-	-	1	1	8	-	-
J17	5	6	2	-	-	1	1	8	-	-
J18	6	7	-	-	-	1	1	8	-	-
J19	6	7	-	-	-	1	1	8	-	-
J20	6	5	2	-	-	1	1	8	-	-
J21	6	7	-	-	-	1	1	8	-	-

Fonte: Pesquisa direta, 2019.

nas reais necessidades desses estudantes, possam ser realizadas, no sentido de contribuir para o desenvolvimento desses indivíduos.

CONCLUSÃO

O TEA compreende uma tríade de dificuldades que envolve prejuízos na socialização, a comunicação e a presença de comportamentos restritos e repetitivos. Tais sintomatologias interferem diretamente na capacidade de aprendizagem das pessoas que as possuem. Tendo isso em vista, o uso do instrumento de avaliação ABLLS-R foi eficaz para rastrear o desenvolvimento dos estudantes no Espectro do Autismo uma vez que é uma ferramenta prática e favorável aos pais e professores, usada para facilitar a identificação das habilidades necessárias para as crianças se comunicarem efetivamente e aprender com experiências do dia a dia.

Baseado nas informações obtidas com a aplicação do instrumento ABLLS-R, foi possível identificar em quais habilidades básicas os participantes apresentaram dificuldades e quais estavam dentro do padrão de desenvolvimento esperado para a idade cronológica de cada uma.

Desse modo eles apresentaram maiores facilidades em: pedir sem usar palavras ou gestos manuais; pedir quando o reforçador está presente e quando lhe é perguntado “o que você quer?”; pedir usando frases mais completas; aprender nomes novos sem treinamento específico; nomear características de objetos em um desenho quando estiver faltando

partes ou se alguma característica estiver incorreta; emitir sons de animais; responder perguntas com “onde” sobre objetos e atividades sociais encontrados dentro de casa e da sala de aula; utilizar várias respostas relacionadas a acontecimentos da comunidade; dizer a atividade quando lhe é apresentada a sequência de ações; imitação vocal espontânea e conversar espontaneamente.

Em contradição apresentaram maiores dificuldades em pedir usando preposições; nomear objetos em frases; comparação em nomear o estado emocional associado com uma resposta verbal.

Conseguiram emitir verbos no presente progressivo, revelando o predomínio dos que conseguiram realizar a atividade. Porém, o número dos que não conseguiram e que executaram a atividade somente com ajuda também foi relevante; também nomearam critérios com “sim” ou “não” diante disso, nota-se que houve igualdade entre os participantes que realizaram a atividade com e sem ajuda.

Ademais, parte dos estudantes avaliados conseguiu executar adequadamente as habilidades propostas, contudo, para aqueles que não foram capazes de realizar, deve-se ter um olhar mais atento, bem como devem ser aplicadas intervenções adequadas para que se reverta tal quadro. Dessa maneira, sugere-se que os estudantes no Espectro do Autismo sejam submetidos a avaliações periódicas como esta, a fim de identificar em quais áreas apresentam dificuldades e assim ser possível intervir de acordo com as singularidades de cada um.

REFERÊNCIAS

1. Deffense DA, Fernandes FDM. Adaptação sócio-comunicativa e Autism Behavior Checklist: correlações com a evolução de adolescentes autistas institucionalizados. *Rev. soc. bras. Fonoaudiol.* 2011; 16(3): 323-329. doi: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342011000300014>
2. Campos LK, Fernandes FDM. Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do Espectro do Autismo. *Rev CoDAS.* 2016; 28(3): 234-243. doi: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015023>
3. Secchi A. Os benefícios da inclusão de uma pessoa com autismo na escola regular: um estudo de caso. *Rev Ágora.* 2013; 9(17):60-75.
4. Fialho, J. Autismo: A avaliação de repertório inicial. [s.l.: s.n.]; 2012 [acesso em 2019 fev. 26]. Portal Comporte-se. Disponível em: <http://www.comportese.com/2012/04/autismo-a-avaliacao-de-repertorio-inicial>.
5. Zaqueu LCC, Teixeira MCTV, Alckimin FC, Paula CS. Associações entre sinais precoces de autismo, atenção compartilhada e atrasos do desenvolvimento infantil. *Psic.: Teor e Pesq.* 2015; 31(3): 293-302. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032243293302>

6. Oliveira BDC, Felman C, Couto MCV, Lima RC. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. *Physis*. 2017;27(03):707-726. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312017000300017>
7. Santos THF, Barbosa MRP, Pimentel AGL, Lacerda CA, Balestro JI, Amato CAIH, *et al.* Comparação dos instrumentos Childhood Autism Rating Scale e Autism Behavior Checklist na identificação e caracterização de indivíduos com distúrbios do espectro autístico. *J Soc Bras Fonoaudiol*. 2012; 24(1):104-106. doi: <https://doi.org/10.1590/S2179-64912012000100018>
8. Zanon RB, Backes B, Bosa CA. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. *Psic.: Teor. e Pesq.* 2014; 30(1): 25-33. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000100004>
9. Partington, JW. Guia de ABLLS-R: Evaluación de Habilidades de Lenguaje y Aprendizaje Básicos (ABLLS-R). Version 2.0. Behavior Analysts: Walnut Creek, Califórnia, 2013.
10. Carvalho FA, Paula CS, Teixeira MCTV, Zaquero LCC, D'Antino MEF. Rastreamento de sinais precoces de Transtorno do Espectro do Autismo em crianças de creches de um município de São Paulo. *Psicol.: Teor. Prát.* 2013; 15(2):144-154. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200011&lng=pt&nrm=iso.
11. Oliveira TP, Jesus JC. Análise de sistema de comunicação alternativa no ensino de requisitar por autistas. *Psicol. Educ.* 2016; 42:22-33. doi: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150022>.
12. Sousa ILD. O efeito do atraso gradual do modelo ecoico na aquisição de tato e de mando em crianças com diagnóstico de autismo [dissertação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2015. 108 p. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16750>
13. Branco, MFC. Transtorno do Espectro do Autismo: intervenções focadas na análise do comportamento verbal de Skinner 2010 [dissertação]. Belém-PA: Universidade Federal do Pará; 2010. 16 p.
14. Garcia, B, Zavitoski, M, Elias, NC. Avaliação intraverbal em pessoas com deficiência intelectual, autismo e desenvolvimento típico. *Acta Comport.* 2018; 26(2):233-247. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/65041>.
15. Herdy, AM, Carmo, CF. Os efeitos da musicoterapia em pacientes portadores do Transtorno do Espectro Autista. *REINPEC*. 2016; 2(2): 283-341. doi: <http://dx.doi.org/10.20951/2446-6778/v2n2a17>
16. Correia, OF, Lampreia, C. A conexão afetiva nas intervenções desenvolvimentistas para crianças autistas. *Psicol., Ciênc. Prof.* 2012; 34(4):926-941. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000400012>
17. Khoury LP, Teixeira MCTV, Carreiro LRR, Schwartzman JS, Ribeiro AF, Cantiere CN, *et al.* Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/3155.pdf>
18. Varanda CA, Fernandes FDM. Consciência Sintática: Correlações no Espectro do Autismo. *Psicol-Reflex. Crit.* 2014; 27(4):748-758. doi: [10.1590/1678-7153.201427415](https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427415)
19. Gonçalves CAB, Castro MSJ. Propostas de intervenção fonoaudiológica no autismo infantil: revisão sistemática da literatura. *Distúrb Comun, São Paulo*. 2013; 25(1): 15-25. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14920/11128>
20. Barreira GMD. Estudo da morfologia e da sintaxe da linguagem de indivíduos autistas de alto desempenho [tese]. Rio de Janeiro: Instituto Fernandes Figueira; 2011. 105 p. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/8016>

21. Souza TC, Corrêa CC, Martins A, Maximino LP. Teleducação em linguagem infantil na instrumentalização do profissional da educação e saúde. *J Health NPEPS*. 2020; 5(2):317-336. doi: <http://dx.doi.org/10.30681/252610104454>
22. Moreira MTF, Lima AMN, Guerra M. Sobrecarga do cuidador informal de crianças com transtorno do espectro do autista. *J Health NPEPS*. 2020; 5(1):38–51. doi : *Journal Health NPEPS*. 2020 jan-jun; 5(1):38-51. ISSN 2526-101038 <http://dx.doi.org/10.30681/252610104200>
23. Carvalho Filha FSS, Moraes Filho IM, Soek AM, Lima NDP, Silva MVRS, Lima LM, *et al*. Ensino estruturado no cotidiano de estudantes inseridos no espectro autista: compreensão de pais/cuidadores. *J Health NPEPS*. 2021; 6(1):87-105. doi: <http://dx.doi.org/10.30681/25261010500>
24. Carvalho Filha FSS, Nunes EKP, Oliveira MVM, Santos JC, Frasca LLM, Sousa TV, *et al*. Avaliação de habilidades básicas de estudantes no espectro do autismo no ambiente de aprendizagem. *Amazonia. Sci. Health*. 2021;9(1):79-85. doi: [10.18606/2318-1419/amazonia.sci.health.v9n1p79-95](https://doi.org/10.18606/2318-1419/amazonia.sci.health.v9n1p79-95)