



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE MESTRADO – MINTER INTERINSTITUCIONAL

MÁRCIA MESQUITA MONTE

**AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM EM ALUNO/CRIANÇA COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES: UM ESTUDO
DE CASO**

RECIFE
2022

MÁRCIA MESQUITA MONTE

AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM EM ALUNO/CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à banca do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa 1: Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios de Linguagem em suas diversas manifestações.

Orientadora: Profa. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho.

RECIFE

2022

MÁRCIA MESQUITA MONTE

AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM EM ALUNO/CRIANÇA COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES: UM
ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à banca do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa 1: Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios de Linguagem em suas diversas manifestações.

Orientadora: Profa. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho.

Aprovada em: 30 / 03 /2022

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho (Orientadora)

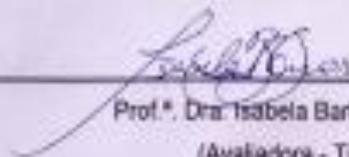
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP



Prof. Dr. Cláudio Bezerra Leopoldino

(Avaliador - Titular Externo)

Universidade Federal do Ceará – UFCE



Prof.ª Dra. Isabela Barbosa do Régio Barros

(Avaliadora - Titular Interno)

Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

M772a Monte, Márcia Mesquita
Aquisição de linguagem em aluno/Criança com
Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva
dos docentes : um estudo de caso / Márcia Mesquita
Monte, 2022.
112 f.: il.

Orientadora: Glória Maria Monteiro de Carvalho
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica
de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em
Ciências da Linguagem. Minter interinstitucional em
Ciências da Linguagem, 2022.

1. Crianças com transtorno do espectro autista.
2. Aquisição da linguagem. 3. Educação inclusiva.
I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de ser grata primeiramente a Deus, por seu imenso amor e permissão a mim concedidos para que eu pudesse caminhar nessa vida com sabedoria, e fazer minhas as Suas escolhas, por Sua presença diária em minhas atitudes, por ser a minha fonte de luz e calma. Obrigada Senhor, por sempre iluminar e guiar meus passos.

Pedro, meu aluno autista, que foi o causador de minhas inquietações e a luz que acendeu em mim a necessidade em adquirir conhecimentos que pudessem transformar a vida pedagógica de outros alunos com o mesmo transtorno.

D. Joana, minha melhor amiga, meu porto-seguro, minha base e minha fortaleza, tão presente em minhas ausências, dedicada na sua tarefa de ser minha mãe, guardando suas dores para curar as minhas, à senhora dedico todas as minhas conquistas de vida, eu não teria chegado até aqui sem o seu apoio, sem o seu suporte. Gratidão por sua existência e mil vezes gratidão por tudo que abdicou em nome de seus filhos, a senhora é um exemplo de mãe e de vida.

À minha filha amada, Marina, só agradecer imensamente por sua paciência e compreensão em ver-me tão longe, mesmo estando no quarto ao lado, e por nossas infindáveis conversas que ficaram no meio do caminho, que ficaram para depois, e o depois demorava a chegar... meu incentivo diário de viver e de me superar a cada dia mais.

A meu irmão Marcelo exemplo de caráter, de postura e de conquistas, você representa um verdadeiro incentivo de realizações, agradeço por estar sempre por perto me estendendo a mão.

Minha irmã, filha e amiga Meiry, só gratidão por cada vez que ouviu meu desespero nesse árduo caminho, mas sempre enaltecendo minhas competências e partilhando comigo cada conquista de vida, obrigada pela paciência em meus momentos de frustração e ansiedade e por suas falas que me ajudaram a seguir em frente.

Manuel Andrade (*in memorium*), meu querido, gratidão eterna por ter me ensinado o valor de um verdadeiro amigo, aquele que compartilhou de meus anseios e dos meus sonhos com amor e companheirismo. Suas palavras de impulso e motivação ainda ecoam em minha memória, obrigada por ter estado presente nesse meu projeto, ao senhor, minha admiração e meu respeito.

A minhas amigas Edmea e Nylemar, duas irmãs que a vida me trouxe, que suportaram minhas angústias e ouviram meu desespero inúmeras vezes, mas em todos os momentos se fizeram presentes em suas palavras de força e fé. Vocês fazer parte dessa conquista, com amor e muita amizade.

A minha orientadora Professora Dra. Glória Carvalho, grata por sua paciência, tranquilidade e dedicação. Levando-me a encontrar as respostas de minhas inquietações e dúvidas, atenciosa ao meu estudo, e com suas elucubrações me impulsiona a aprofundar não somente a presente pesquisa, mas ao caminho do conhecimento.

Aos professores Drs. Cláudio Leopoldino e Isabela Rego, que disponibilizaram um tempo valioso para estarem presentes em minha banca de defesa da dissertação e, contribuíram ricamente com suas observações que só enalteceram esse trabalho.

Agradeço a Professora Dra. Roberta Caiado, com seu entusiasmo contagiante, e com suas tão necessárias e devidas colocações, manteve acesa minha convicção em estar trilhando o caminho certo, ser humano inesquecível, com palavras incentivadoras, marcantes e causadoras de pensamentos e transformações.

Ao Laílson Lima, seu carinho presente em cada suporte que se fez necessário, que jamais manteve-se distante o suficiente para abrigar um pedido de ajuda de uma mestranda em desespero.

Aos meus colegas de turma, amizades construídas ao longo do caminho e que foram fortalecedoras nessa jornada, que de uma maneira ou de outra, compartilharam suas experiências e expectativas ao ingressar no curso de Mestrado, e que dividiram, sem receios, seus tão valiosos conhecimentos de vida. Ouvi dizer, que o mestrado é um caminho solitário, o meu não foi. Esse meu caminho foi trilhado e entrelaçado com a vida de vocês e juntos, sonhamos, acreditamos e realizamos. Alguns não tão pertos e outros bem próximos, como Yanne, Nivia e Gorete, gratidão por ouvirem meu pedido de socorro e me ampararem noite a dentro.

Embora me seja difícil comunicar-me ou compreender as sutilezas sociais, na realidade, tenho algumas vantagens em comparação com os que tu chamas de 'normais'. Tenho dificuldade em me comunicar, mas não costumo enganar. (...) Minha vida como autista pode ser tão feliz e satisfatória como a tua vida 'normal'. Nessas vidas, podemos vir a nos encontrar e partilhar muitas experiências."

Angel Rivière Gómez

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar como as professoras de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/CE compreendem a questão da aquisição de linguagem no aluno com autismo. Para tal, seguimos a teoria psicanalítica, que amplia a concepção de língua e linguagem por meio da noção lacaniana de *lalíngua*. Recorremos a autores como Saussure, Lacan, Cláudia Lemos, dentre outros. Como metodologia, realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo sido aplicado um questionário semiestruturado a um grupo, cuidadosamente escolhido, de quatro docentes da educação infantil que tivessem em comum o mesmo aluno com TEA, tendo sido os resultados obtidos, devidamente, transcritos na íntegra. Como resultados, este grupo de docentes expôs suas concepções sobre sujeito, linguagem, aquisição de linguagem, estratégias e inclusão desse aluno. Os resultados indicaram, então, uma predominância, na fala das docentes, de uma concepção biológica-cognitivista-comportamentalista de sujeito, de linguagem e de sua aquisição, com repercussões sobre a noção de inclusão. Esta Dissertação demonstrou também que, ao se incluir a noção de *lalíngua* no campo da linguagem, a consequência será alargar esse campo para além de seus limites preestabelecidos, aumentando o leque de possibilidades na relação entre a criança (aluno autista) e o outro (professor). Como visto pelas docentes, para alcançar o sucesso nessa empreitada, a formação e a capacitação dos professores precisam ser abordadas e incentivadas, pois assim, maiores serão os avanços desses alunos em sala de aula.

Palavras chaves: Autismo, Aquisição de Linguagem, Inclusão.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate how the teachers of a school in the Municipal Education Network of Fortaleza/CE understand the issue of language acquisition in students with autism. To this end, we follow the psychoanalytic theory, which expands the conception of language and language through the Lacanian notion of *lalangue*. We turn to authors such as Saussure, Lacan, Cláudia Lemos, among others. As a methodology, we carried out a qualitative research, of the case study type, having applied a semi-structured questionnaire to a carefully chosen group of four early childhood teachers who had the same student with ASD in common. The results obtained were carefully transcribed in full. As a result, this group of professors exposed their conceptions about the subject, language, language acquisition, strategies and inclusion of this student. The results then indicated a predominance, in the teachers' speech, of a biological-cognitivist-behavioralist conception of the subject, of language and of its acquisition, with repercussions on the notion of inclusion. This dissertation also demonstrated that, by including the notion of *lalangue* in the scope of language, the consequences are materialized in expanding this field beyond its pre-established limits and increasing the range of possibilities in the relationship between the child (autistic student) and the other (teacher). As seen by the teachers, in order to achieve success in this experience, the training and qualification of teachers need to be addressed and encouraged, because, in this way, the progress of these students in the classroom will be greater.

Keywords: Autism, Language Acquisition, Inclusion.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1 Saussure e a linguística: conceitos básicos	21
2.2 A constituição do sujeito: noções psicanalíticas	25
2.3 Concepção de aquisição de linguagem: o Interacionismo de Cláudia Lemos.....	31
2.4 Lalíngua	36
2.5 Autismo: noções gerais.....	38
2.6 Linguagem e autismo: a ecolalia.....	45
3. METODOLOGIA	
3.1 Tipo de Estudo	52
3.2 Local da Pesquisa	53
3.3 Participantes.....	54
3.4 Procedimentos de obtenção de resultados	57
4. RESULTADOS	
4.2 Análise.....	60
4.3 Discussão.....	73
4.3.1 O sujeito	73
4.3.2 A linguagem	75
4.3.3 A aquisição de linguagem na criança autista	77
4.3.4 Estratégias utilizadas pelas docentes em relação à aquisição de linguagem em crianças com TEA	78
4.3.5 Inclusão.....	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88

Anexos

Anexo 1 - Entrevista da Docente A	99
Anexo 2 - Entrevista da Docente B.....	102
Anexo 3 - Entrevista da Docente C	107
Anexo 4 - Entrevista da Docente D	109

Quadros

Quadro 01 - Características das docentes	55
Quadro 02 - Diagrama de atividades	58

INDICE DE SIGLAS UTILIZADAS

AAP - Associação Americana de Psiquiatria

ABA – Applied Behavior Analysis

AEE - Atendimento educacional especializado

APA - American Psychiatric Association

CDC - Center of Disease Control and Prevention

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CID – Classificação Internacional de Doenças

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

OMS - Organização Mundial de Saúde

SME - Secretaria Municipal de Educação

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1. INTRODUÇÃO

O autismo é um tema que vem ganhando espaço na sociedade e na literatura, haja vista ser um diagnóstico bastante presente entre psicólogos e psiquiatras e ser abordado por diversos autores em diferentes estudos (BOTTEMA-BEUTEL, 2021; SCHLIEMANN; ALVES; DUARTE, 2020; BALBO; BERGÈS, 2003; BANDIM, 2010; CATÃO, 2009; CAVALCANTI; ROCHA, 2007; TREVARTHEN *et al.*, 1998).

Segundo dados do *Center of Disease Control and Prevention* (CDC), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, o quantitativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem aumentando em todo o mundo, sendo estimado que uma em cada 50 crianças em idade escolar (6 a 12 anos) seja diagnosticada com TEA nos EUA (CAMARGO; RISPOLI, 2013).

Vale ressaltar que o autismo se apresenta como um tema que tem atraído vários profissionais, de áreas distintas do conhecimento, a pesquisá-lo.

Para alguns autores, o TEA pode ser compreendido como uma síndrome comportamental oriunda de uma desorganização do sistema neurológico, ocasionando distúrbios complexos e variáveis no que se refere a habilidades sociais, linguísticas e, essencialmente, comportamentais, além de diferenciações nos níveis intelectuais (MONTEIRO *et al.*, 2017; LAMÔNICA; MATUMOTO; MOURA, 2013; SILVA, 2012; RAPIN; TUCHMAN, 2008; PASSERINO; SANTAROSA, 2007. BOSA; CALLIAS, 2000).

Tem sido assinalado, ainda, como um transtorno do neurodesenvolvimento capaz de ocasionar perdas sociais, de comportamento e de comunicação. E, em que pese a parte motora não influenciar diretamente o diagnóstico, segundo alguns autores, é tão importante quanto as demais perdas, igualmente precisando ser aferida no processo avaliativo e de intervenção do indivíduo com TEA (CATELLI; D'ANTINO; BLASCOVI-ASSIS, 2016; SOARES; CAVALCANTE NETO, 2015).

Cabe acrescentar que o antropólogo Roy R. Grinker (2010) se viu diretamente ligado à síndrome no ano de 1994, quando sua filha recebeu diagnóstico de autista. Em virtude disso, ele recorreu a artigos e estudos científicos que pudessem ajudá-lo a entender o transtorno. Para o estudioso, mesmo com diversos cientistas renomados pesquisando sobre esse tema, ainda assim, o autismo está num lugar de incógnita,

uma vez que não se tem, ainda, uma concordância no que se refere a sua causa e, assim, não se encontrou também uma maneira mais eficiente de o tratar.

Em seu livro “Autismo: um mundo obscuro e conturbado”, Grinker (2010) nos exhibe elementos de pesquisas do ano de 1994, onde afirmava que essa era uma síndrome rara e que apenas 03 em cada 10 mil crianças tinham TEA. Importa notar que esse número mudou consideravelmente. Conforme levantamento realizado pelo Centro de Controle de Doenças (CDC), o TEA consiste num transtorno de elevada prevalência que afeta inúmeras crianças em idade escolar (MAENNER *et al.*, 2020).

Alguns estudiosos nos dizem que o aumento na prevalência do TEA, alcançou valor aproximado de 1% da população, onde diversos estudos foram avaliados, e que impactaram substancialmente a sociedade, incidindo em argumento motivador para que políticas públicas referentes ao autismo sejam inseridas (CHRISTENSEN *et al.*, 2016; WINGATE *et al.*, 2014; OUELLETTE-KUNTZ *et al.*, 2014. NEIK *et al.*, 2014; BRUGHA *et al.*, 2011).

A pressão de familiares de autistas, assim como de organizações da sociedade civil e ainda ações de instituições internacionais, também foram de fundamental importância para a propagação de políticas públicas e, como exemplo dessas políticas, há o acesso ao diagnóstico precoce, tratamentos e adaptações ao ensino e às necessidades individuais (LEOPOLDINO, 2016; SHEPHERD; WADDELL, 2015, WORLD HEALTH ORGANIZATION; THE WORLD BANK, 2011).

Nos Estados Unidos, foram apresentados dados sobre a incidência do autismo, através de um estudo epidemiológico efetuado em 11 Estados americanos, tendo como partida o banco de dados da *Autism and Development Disabilities Monitoring Network* (ADDM). Nesse estudo, foram expostas informações de crianças com 8 anos de idade, durante o ano de 2016, indicando uma prevalência de 18,5 casos de autismo para cada 1000 crianças (MAENNER *et al.*, 2020). Ao se confrontar com o relatório de dois anos antes, observou-se um aumento de casos, pois, em 2014, indicava-se uma prevalência de 16,8 casos para cada 1000 crianças (BAIO *et al.*, 2018).

Um estudo realizado na China com crianças entre 6 e 10 anos, de escolas de educação especial e escolas regulares, apontou para uma prevalência do TEA em 1% da população chinesa (SUN *et al.*, 2019).

De acordo com um estudo feito em Atibaia, cidade da região sudeste do Brasil, com 1470 crianças, verificou-se uma prevalência de 27,7 casos de TEA para cada

10.000 indivíduos (PAULA, RIBEIRO, FOMBONNE E MERCADANTE, 2011). Uma nova pesquisa realizada no Brasil, tendo crianças e adolescentes atendidos nos Centros de Assistência Psicossocial Infanto-Juvenil (centro de atendimento para crianças e adolescentes com transtornos mentais), indicou que 12,4% desses indivíduos, são diagnosticados com TEA (CEBALLOS, PAULA, RIBEIRO E SANTOS, 2019).

Ainda no Brasil, precisamente no ano de 2019, foi sancionada a alteração de lei que agrega perguntas relativas ao TEA no censo demográfico de 2020, para que, assim, fossem colhidas informações pertinentes sobre a quantidade de pessoas diagnosticadas com TEA e como estas estavam distribuídas na jurisdição, favorecendo, então, que se chegasse aos dados de prevalência para TEA no território nacional (BRASIL, 2019).

Conforme exposto, o TEA está presente em culturas diferentes, e com especificidades populacionais em seu diagnóstico, incluindo diferenças de gênero, sendo que o diagnóstico de TEA é mais frequente em meninos do que em meninas (BAXTER *et al.*, 2015; CHRISTENSEN *et al.*, 2019; OZERK, 2018; OZERK & CARDINAL, 2020) e sua existência também é presente em grupos étnicos diferentes (BAXTER *et al.*, 2015; CEBALLOS *et al.*, 2019; FOMBONNE *et al.*, 2016; SUN *et al.*, 2019); foi observado que quando o percentual de crianças com diagnósticos de TEA vem associado a dificuldade intelectual, esse percentual é de 46% (CHRISTENSEN *et al.*, 2019) e, quando isso acontece, a frequência maior ocorre em meninas do que em meninos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Devido às nuances apresentadas no autismo, houve a necessidade de uma codificação e, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças – CID, é possível observar que a atual sintomatologia do autismo é aceita internacionalmente e apresenta o transtorno do espectro autista, tendo, como características, déficits quanto à capacidade de iniciar e manter uma comunicação e interação social recíproca, além de alguns tipos de comportamento e interesses restritos, repetitivos e inflexíveis.

Tendo em vista as diferentes facetas do TEA, as pesquisas atuais podem promover influências sobre os profissionais na identificação do autismo. Alguns autores lançam diversas suposições a fim de elucidar a referida síndrome [(BANDIM, 2010); (BALBO e BERGÈS, 2003); (TREVARTHEN, AITKEN, *et al.*, 1998)]; a mais provável é a de que, embora pesquisas influenciem médicos e psicólogos a

perceberem o autismo, existe uma desconfiança capaz, inclusive, de configurá-la uma síndrome da “moda”, presente na cultura ocidental. Desse modo, é fundamental estar vigilante aos sintomas que cada diagnóstico engloba, sabendo da importância de que os diagnósticos são únicos e individualizados (KUPFER, 2000), isto é, levam em conta a singularidade de cada um.

Entre os indivíduos com TEA, o comprometimento da comunicação afeta tanto as habilidades verbais quanto as não verbais, em graus variados (CAMPOS; FERNANDES, 2015). Isso decorre do fato de o autismo, como é conhecido, apesar de fomentar características positivas, como elevados graus de concentração, foco, objetividade e organização, além de atenção ao cumprimento de regras, pontualidade e responsabilidade, traz especificidades em seus portadores, com potencialidade para ocasionar dependência aceitável ou absoluta, além de dificuldades na interação social e outras barreiras (AYDOS, 2016; BOSA; CALLIAS, 2000).

Nessa ordem de ideias, Leopoldino (2016) pondera que as famílias de autistas sofrem impactos multidimensionais, com aspectos de difícil superação, tendo como resposta um isolamento social (ORSMOND *et al.*, 2013; SILVA, 2013). Isso porque o autismo promove dificuldades tanto na comunicação como na socialização e apresenta comportamentos estereotipados repetitivos que acompanham o indivíduo por toda vida (CAMARGO; BOSA, 2009; TAMANAHA, PERISSONOTO; CHIARI, 2008).

Desse modo, dificuldades no funcionamento sensorial, como a intolerância a sons e texturas, além do problema em sair das rotinas já estabelecidas, fazem com que a inclusão social seja mais restrita (BONTEMPO, 2010).

Acerca da inclusão social, pode-se dizer que ela dialoga com a inclusão escolar, tendo em vista que busca por medidas de intervenção com o intuito de amenizar os danos para poder auxiliar no desenvolvimento da criança.

No processo de inclusão escolar do autista, e frente aos diferentes sintomas indicadores de autismo, existe um enigma que vários estudiosos compartilham, na perspectiva de decifrá-lo: a existência de uma limitação relacionada à linguagem de tais indivíduos (BACKES; ZANON, BOSA, 2017; OLIVEIRA; VICTOR, 2018; SOUZA *et al.*, 2019).

Se antes o objetivo era legitimar o direito das pessoas *diferentes* à educação, garantindo com isso o acesso a escolas comuns, atualmente a busca é por condições

ideais de permanência e de efetiva promoção da educação (NASCIMENTO; CRUZ, 2015).

Ocorre que, apesar da previsão legal, por vezes, não são disponibilizados subsídios exatos acerca deste processo de aprendizagem e inclusão, apenas são informados os números de matrículas na educação especial, sem que se informem dados como permanência na escola, tampouco como está ocorrendo, na prática, esse processo (NASCIMENTO; CRUZ, 2015).

Leopoldino (2016) corrobora com o posicionamento de outros estudiosos no sentido de que o ingresso à escola é inibido não somente pelas dificuldades dos indivíduos, mas também pela falta de ambientes adequados, revelando-se esse um imbróglia desafiador (RODRÍGUEZ; SALDAÑA; MORENO, 2012).

Por sua vez, Bonoli (2016) avalia não existir na Lei, uma indicação sobre qual profissional pode avaliar o aluno e certificar se ele está apto a frequentar o ambiente da escola regular, e que, em virtude dos gestos e atitudes diferenciadas dos autistas, sua inclusão demanda mais trabalho dos educadores. Dessa forma, é necessário que esses profissionais da educação entendam o autismo, sabendo que esse aluno com esse diagnóstico, trata as informações de formas diferentes e com especificidades individuais.

Assim, o marco inicial para a inclusão, é perceber e entender as principais dificuldades e necessidades dos alunos, a partir da promoção das intervenções adequadas e focadas, podendo conquistar progressos significativos ao desenvolvimento dos alunos (HOLLERBUSCH, 2001). E, que ao identificar suas dificuldades, é indispensável oferecer espaços com as devidas estruturas, visando a diminuir suas limitações e seus comportamentos típicos, bem como promover as suas áreas funcionais (MOTA; CARVALHO; ONOFRE, 2003 *apud* MARQUES, 2013).

Em acréscimo a essas concepções, Ferrari (2007) relata que a linguagem do autista é assinalada por duas dificuldades: uma delas é utilizar um registro de significados compartilhados com demais pessoas e a outra em posicionar-se como sujeito de seu discurso.

Assim sendo, a linguagem, desde Kanner (1943), tem sido considerada uma questão crucial no que diz respeito ao autismo, malgrado as diferenças teóricas em que essa questão é tratada.

Para García e Rodríguez (1997), indivíduos com autismo apresentam perturbações no nível social, na linguagem, na comunicação, no pensamento e no

comportamento e acrescentam que alunos com autismo se mostram com dificuldades na aprendizagem por não entenderem a informação como os demais, por meio da observação e imitação e por apresentarem problemas em nível de integração da informação.

No entender de Aguiar (1997), alguns alunos conseguem absorver melhor os conhecimentos por meio da rotina e das pistas, porém a aprendizagem não se faz significativa, uma vez que não conseguem estabelecer qualquer relação do que foi aprendido anteriormente, não havendo uma relação com os conhecimentos prévios. Paralelamente, percebe-se uma maior preocupação com o bem-estar de alunos com necessidades específicas dentro do contexto escolar. E, nesse âmbito, estão incluídos os alunos com Transtorno do Espectro Autista. Assim, vários estudos, de pesquisadores nacionais e internacionais, estão surgindo, com bastante frequência, sobre o tema.

Inobstante o atraso na aquisição da linguagem não aconteça em todos os casos, tem-se que a comunicação é efetivamente uma das áreas mais afetadas pelo autismo, sendo assim, uma característica corriqueira nas crianças com TEA (TREVISAN; PESSOA, 2018; CAMPOS; FERNANDES, 2015).

Além disso, o atraso e/ou as alterações linguísticas vão se modificando ao longo do tempo, configurando certa heterogeneidade na forma como é feito seu percurso de desenvolvimento dentro do grupo de autistas (LIMA, 2018; BACKES; ZANON; BOSA, 2017).

Assim, a linguagem se apresenta aos autores que estudam o autismo como uma questão atraente, independente da proposta teórica a que cada um se filie. Vale ressaltar que, desde Kanner (1943), essa temática veio à tona de forma especialmente visível. Esse autor assevera que as onze crianças autistas que ele acompanhou apresentavam alguma dificuldade na linguagem, embora essas dificuldades variassem muito quanto ao tipo ou à extensão. A partir daí os vários pesquisadores e clínicos, nas mais diferentes linhas, vêm confirmando esse achado e, cada vez com mais insistência, vêm dando destaque aos aspectos linguísticos do autismo.

Nesta Dissertação, atribuímos especial realce à questão da linguagem no autismo, situando-nos em uma linha de pesquisa diferente da dos autores citados anteriormente, na medida em que nos ancoramos na proposta psicanalítica freudiano-lacaniana. Partimos, então, da perspectiva que atribui à linguagem um lugar fundamental na vida em sociedade, uma vez que ela é concebida como sendo

constitutiva, estruturante do sujeito. Importa aqui destacar que o sujeito da psicanálise é o sujeito do desejo, o qual foi estabelecido por Freud, a partir da noção de inconsciente, diferenciando-se do ser biológico e do sujeito da consciência da filosofia e da psicologia. Em continuidade a essa concepção, esse sujeito é constituído, então, “na e pela linguagem”, através de sua entrada em uma ordem simbólica que o antecede. Nessa perspectiva, como consequência, a base de compreensão de linguagem tem seu escopo ampliado, na medida em que abrange não somente as produções verbais que atendam aos padrões da língua, mas também aquelas manifestações corporais ainda não consideradas em outras posturas teóricas, por exemplo, as sonorizações infantis às quais não se pode atribuir um sentido predeterminado.

Dentro desse contexto, não poderíamos deixar de nos referir à nossa experiência profissional que – agregada às interrogações sobre as melhores táticas a serem usadas em sala de aula com crianças com TEA – despertaram interesse em estudar o tema, como docente da rede municipal de ensino de Fortaleza-Ceará.

Faz-se importante destacar que, conforme dados da SME, cerca de 5.400 alunos são acompanhados pelo AEE da rede municipal de ensino, seja em SRM, em Instituições conveniadas à prefeitura, ou por meio de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula comum (SME, 2018).

Assim, a presente investigação surgiu a partir de nossas inquietações quanto ao processo de ensino-aprendizagem de crianças/alunos com TEA. A partir disso, percebemos que o mero acesso à escola, embora fundamental, não tem se mostrado como condição suficiente para a integração dessas crianças.

Ademais, o recebimento de uma criança autista em sala de aula, que não verbalizava, apenas gesticulava e, muito raramente, pronunciava alguns balbucios, até então sem sentido, não olhava nos olhos e tampouco permitia quaisquer contatos físicos, causou-nos grande e profundo incômodo. Fomos afetadas pela dificuldade de a criança adquirir a linguagem, isto é, tornar-se falante.

Inquietudes e o não saber o que fazer para incluir aquele aluno numa rotina, fazia-nos recorrer apenas à motivação “materna” de querer cuidar e proporcionar-lhe um ambiente acolhedor e agradável, o que não nos parecia suficiente.

Houve, então, a necessidade de pesquisarmos para poder ensinar, buscar conhecimentos sobre o autismo, mais especificamente no que diz respeito à aquisição da linguagem; buscar uma aproximação à realidade da criança autista em sala de aula

regular e “inclusiva” para, assim, procurar ser o diferencial para esses alunos que tanto necessitam de apoio e compreensão.

Ainda sobre a importante questão da aquisição da linguagem no autismo, é relevante mencionar que vários autores (como, por exemplo, Barros, 2011, Carvalho e Melo, 2018) denunciam o fato de que, no campo de estudo do autista, existem estudiosos que o consideram como excluído da linguagem, isto é, como situado do lado de fora de seu escopo. Pode dizer que essa postura de exclusão está fundada numa concepção restrita de linguagem. Por sua vez, os autores referidos ampliam essa concepção e apresentam argumentos (teórico-empírico) em favor do autista incluído na linguagem. No nosso caso, essa ampliação é mostrada na presente Dissertação, por meio da proposta psicanalítico-lacanianiana de *lalíngua* que será colocada no item 2.4, constituindo um ponto decisivo em nossa escuta para os resultados deste trabalho. Convém ressaltar que o alargamento da concepção de linguagem, promovendo a inclusão do autista em seu campo, tem repercussão nos vários tipos de inclusão, como na escola e em outros ambientes sociais.

Nessa perspectiva, o presente estudo, ao dar destaque à linguagem e, particularmente, à aquisição da linguagem de crianças com TEA, a partir da visão das professoras, pretendeu produzir efeitos sobre as estratégias educativas na tentativa de proporcionar a localização de pontos que pudessem ser modificados, aperfeiçoados e que viessem a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, que fosse mais produtivo.

Partindo de tais premissas, esta pesquisa tornou-se relevante para uma abordagem do processo de aquisição de linguagem dos alunos autistas da rede pública de ensino do município de Fortaleza, partindo, para tanto, da perspectiva dos docentes, conforme mostram os objetivos a seguir:

Objetivo geral:

Com esta pesquisa, teve-se como objetivo geral investigar como as professoras de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/CE compreendem a questão da aquisição da linguagem no (a) aluno/criança com autismo.

Objetivos específicos:

a) Investigar como essas professoras concebem a linguagem;

- b) Colocar em discussão, na perspectiva das docentes, as estratégias utilizadas para a aquisição de linguagem, na educação infantil, junto a alunos com TEA.
- c) Averiguar, sob a ótica das professoras, a questão da inclusão de crianças com TEA, na educação infantil.

Em função desses objetivos, dividimos o estudo em cinco capítulos, assim distribuídos: no **primeiro capítulo**, apresentamos a Introdução, onde contextualizamos e justificamos nossos objetivos de pesquisa. No **segundo capítulo**, explanamos nossa Fundamentação Teórica; discutimos a questão da Linguagem e do Sujeito, bem como a proposta de aquisição de linguagem que assumimos e a noção de *lalíngua*; também apresentamos algumas particularidades do Transtorno do Espectro Autista, dando ênfase à perspectiva psicanalítica. O **terceiro capítulo**, expõe a metodologia utilizada na pesquisa, enquanto o **quarto capítulo**, apresenta a análise e a discussão dos resultados obtidos e o no **quinto capítulo**, contém as considerações finais desta Dissertação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Saussure e a linguística: conceitos básicos

Neste trabalho, pretendemos traçar delineamentos básicos da teoria linguística que nos serviu de ponto de referência. Abordaremos, então, alguns conceitos da teoria linguística de Ferdinand de Saussure, tais como: língua e fala, signo, significante e significado, valor linguístico, relações sintagmáticas e associativas. Para tanto, vamos nos apoiar no Curso de Linguística Geral (1974).

Saussure é respeitado por inúmeros estudiosos da linguagem, tendo sido sua obra a fundadora da linguística como Ciência, em virtude de conter os devidos aspectos fundamentais à inauguração de um campo científico, dispondo, portanto, de metodologia e objeto próprios. O referido objeto é a *língua*, que é concebida, pelo autor, como uma parte da linguagem, sendo a outra parte constituída pela *fala*. “É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções adotadas pelo corpo social para permitir o exercício desta faculdade nos indivíduos”. Por sua vez, a fala é “Um ato individual de vontade e inteligência” (SUASSURE, 1974, p. 17 - 22).

Em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita, sendo o cavaleiro de domínios diferentes, ao mesmo tempo, da física, da fisiológica, da psicológica.

O estudioso nos coloca que:

Para atribuir a língua o primeiro lugar no estudo da linguagem, pode-se, enfim, fazer valer o argumento de que a faculdade – natural ou não – de articular palavras não se exerce senão com a ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade; não é, então, ilusório dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem (SUASSURE, 1974, p. 18).

Ainda na perspectiva de Saussure (1974), a língua é composta por um sistema de signos linguísticos, cujo funcionamento ocorre segundo leis internas e próprias. O autor acrescenta que o seu funcionamento independe do falante, na medida em que não lhe cabe fazer alterações nesse sistema.

De acordo com o pensamento de Saussure (1974, p. 27):

[...] a língua existe na coletividade sob a forma de uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário, cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independa da vontade dos depositários.

A língua, portanto, é social, inserida na coletividade e independente da vontade dos indivíduos, mas está em cada um deles. Nas palavras do estudioso, “A língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos rotos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, etc.” (SAUSSURE, 1974, p. 24).

Neste momento, adentramos na abordagem do signo linguístico, sob a ótica do genebrino que o conceitua como a associação entre duas partes – sendo uma delas imagem acústica ou significante, e a outra, o conceito ou significado – estando ambas ligadas por uma relação de arbitrariedade. Acerca dessa associação, o autor compara a língua à frente e ao verso de uma folha de papel, conforme coloca:

A língua é comparável a uma folha de papel. O pensamento é a face, e o som o verso; não se pode cortar a face sem, ao mesmo tempo, cortar o verso; assim também, na língua, não poderíamos isolar o som do pensamento, nem o pensamento do som (SAUSSURE, 1974, p. 157).

Além disso, Saussure destaca o caráter psíquico de nossas imagens acústicas e afirma que “Esta [a imagem acústica] não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos” (SAUSSURE, 1974, p. 80).

No entender do autor, o signo é, portanto, “Uma entidade psíquica de duas faces [...] esses dois elementos estão intimamente unidos e um reclama o outro”. Saussure (1974, p. 80). O estudioso lança mão, como exemplo, a palavra *árvore*, evidenciando que não há vínculo entre ela e a realidade, ou melhor, a relação do significante *árvore* com o conceito ou o objeto *árvore* é imotivada, o que constitui o cerne do princípio da arbitrariedade do signo. Em suas palavras, “O laço que une o significante ao significado é arbitrário ou, então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: o signo linguístico é arbitrário” (SAUSSURE, 1974, p. 82).

O segundo princípio do signo linguístico é seu caráter linear, na medida em que atende à condição de que somente é possível pronunciar um som de cada vez, ou seja, não se pode pronunciar ao mesmo tempo que o outro. Esse princípio foi considerado simples, porém não menos importante que a arbitrariedade e produzindo consequências. Por esse motivo, segundo o genebrino, o significante a) “representa

uma extensão, e b) essa extensão é mensurável numa só dimensão: é uma linha”. SAUSSURE (1974, p. 84).

Em um determinado ponto de sua obra, Saussure passa a conceber a língua como um sistema de valores. Desse modo, o conceito de valor adquire especial realce em sua teoria, implicando, inclusive, uma complexidade. Na fala do autor, “O valor, tomado em seu aspecto conceitual, constitui, sem dúvida, um elemento da significação, e é difícil saber como esta se distingue dele, apesar de estar sob sua dependência” SAUSSURE (1974, p. 133).

O genebrino formula, então, a seguinte pergunta: “Em que difere o valor do que se chama significação? ” (1974, p. 133), à qual responde que elas não são análogas, uma vez que o significado (o conceito) é a contraparte do significante (da imagem acústica). Por sua vez, no que se refere ao conceito de valor, o autor coloca que um significante se relaciona com outros significantes por uma relação negativa, opositiva, diferencial: ele é o que os outros não são, o mesmo acontecendo com o significado.

Segundo a proposta saussuriana, “uma diferença pode supor em geral termos positivos entre os quais ela se estabelece”, sendo que na língua existem somente “diferenças sem termos positivos”. Considerando o significado ou o significante, a língua suporta apenas diferenças conceituais e fônicas resultantes deste sistema (SAUSSURE, 1974, p.139).

O autor complementa essa defesa ao asseverar que a língua, sendo o que é, e por onde for abordada, não existe nada de simples e, em qualquer parte, esse tal equilíbrio de termos complexos se condicionam reciprocamente. Ou seja, “a língua é uma forma e não uma substância” Saussure (1974, p.131). Para o estudioso, não se pode comenetrar o suficiente dessa verdade, uma vez que “os erros de nossa terminologia” e as formas incorretas de assinalar as coisas da língua, derivam de uma suposição involuntária de que existiria uma substância no fenômeno linguístico”(1974, p. 141).

Saussure propõe que, num estado de língua, tudo é baseado nas relações e nos explica como elas funcionam. Assim, ele nos explica que tais relações diferenciais entre as entidades linguísticas ocorrem segundo duas ordens ou leis: sintagmática e associativa. A lei sintagmática implica uma combinação de termos com base no caráter linear da língua, excluindo a probabilidade de se pronunciar dois elementos

simultaneamente. Estes estão alinhados um depois do outro na cadeia da fala, e as ditas combinações que se unem na extensão, formam sintagmas que podem ser compostos por duas ou mais unidades consecutivas, como exemplo do autor: “re-ler, contra todos; a vida humana; Deus é bom; se fizer bom tempo, sairemos”. Quando posto num sintagma, o termo somente obterá valor por se opor ao que o precede e ao que o sucede. Nas palavras do autor:

Aos termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. [...] Tais combinações, que se apoiam na extensão, podem ser chamadas de *sintagmas* (SUASSURE, 1974, p. 142).

Para Saussure, existem, na memória do falante, palavras que se relacionam a outras palavras em virtude de um laço comum entre elas, formando grupos denominados associativos. Explicitado de outro modo, trata-se de relações associativas sobre as quais coloca o autor:

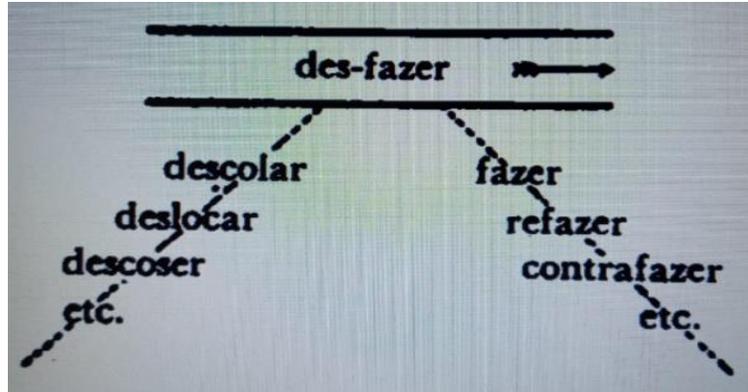
Assim, a palavra francesa *enseignement* ou a portuguesa *ensino* fará surgir inconscientemente no espírito uma porção de outras palavras (*enseigner, renseigner, etc.* ou então *armement, changement, ou ainda éducation, apprentissage*) Saussure (1974, p. 143).



(Imagem coletada do *Curso de Linguística Geral*, p. 146)

Saussure resume os dois tipos de relação ao afirmar que, enquanto a relação sintagmática “existe *in praesentia*; repousa em dois ou mais termos igualmente presentes numa série efetiva”, as relações associativas “une termos *in absentia* numa série mnemônica virtual” (SAUSSURE, 1974, p.143).

Por sua vez, o linguista adverte que essas duas leis são interdependentes, isto é, obedecem a um funcionamento simultâneo e nos oferece, como exemplo, o composto *desfazer*:



(Imagem coletada do *Curso de Linguística Geral*, p.150)

Essa imagem mostra, então, que o *desfazer* é um sintagma que possui amparo em duas séries associativas.

2.2 A constituição do sujeito: noções psicanalíticas

A abordagem de noções psicanalíticas (o estágio do espelho e o Édipo) sobre a constituição do sujeito - este tópico se justifica pelo fato de que o sujeito do inconsciente constitui o eixo epistemológico básico em que se ancoram a proposta de aquisição de linguagem – de Cláudia Lemos – que assumimos em nossa Dissertação, e a noção de *lalíngua*, a qual se coloca como fundamental para a proposta desta pesquisa.

O estágio do espelho

De acordo com Garcia-Roza (1984, p. 212), o indivíduo, logo ao nascer, necessita de cuidados que garantam sua sobrevivência, não apenas no sentido fisiológico, mas no suporte necessário que lhe satisfaça em seus primeiros anos de vida.

Nessa etapa inicial da vida do bebê, ganha especial importância o que Lacan (1958) denomina como o Outro primordial, ou seja, um lugar, geralmente, ocupado pela mãe, como também por quem exerça a função materna. Em outras palavras, nessa perspectiva, a função materna não diz respeito necessariamente à mãe

biológica, podendo ser exercida por qualquer pessoa que venha a inserir o bebê na linguagem, dirigindo-lhe significantes e oferecendo-lhe uma imagem com a qual ele venha a se identificar.

Esse momento consiste no Estádio do Espelho, que, segundo a concepção lacaniana, a criança, por meio da imagem fornecida pelo Outro – seu semelhante – apreende, então, seu próprio corpo como uma unidade, uma *gestalt* que tem por função primária ser estruturante do sujeito, em sua dimensão imaginária. Anteriormente a esse Estádio, o bebê se apreende como um corpo despedaçado.

Sobre o Estádio do Espelho, Lacan nos afirma que:

[...] a aventura original através da qual, pela primeira vez, o homem passa pela experiência de que se vê, se reflete e se concebe como outro que não ele mesmo – dimensão social do humano, que estrutura toda a sua fantasia (Lacan, 1975/1986, p. 96).

O psicanalista chama de *dual* essa relação imaginária, estabelecendo-se a oposição entre o “*eu*” e o “*outro*” e constituindo-se a diferença entre interior e exterior. Na busca pela realidade, a criança encontra somente os significantes e a imagem fornecidos pelo outro materno aos quais se aliena e se identifica. Trata-se, sobremaneira, de uma transformação, uma vez que se deve compreender essa experiência “Como uma identificação no sentido pleno que a análise dá a esse termo: a saber, a transformação produzida no sujeito quando esse assume uma imagem (...)” (LACAN, 1971, p. 12).

Nesse registro, tem lugar uma relação à imagem do semelhante, considerando-se essa relação “como uma identificação” – de acordo com o sentido psicanalítico da palavra – e produzindo-se um *eu* especular que satisfaz ao narcisismo primário. Esse narcisismo consiste em uma relação consigo mesmo, que não é direta, mas ocorre por meio de um semelhante com o qual a criança se identifica e ao qual se aliena, conforme colocado anteriormente. Assim, esse esboço de *eu* implica a *perda de si mesmo*, sendo a primeira de várias alienações; é na busca de si mesmo que o sujeito encontra a imagem do outro.

A dualidade imaginária é caracterizada por GARCIA-ROZA nos seguintes termos:

[...] à indistinção entre si e o outro, e, se alguma individualidade surge nesse momento, ela é muito mais uma demarcação do próprio corpo do que uma individualidade em termos de sujeito. Esse corpo, é bom que nos lembremos, também não é um corpo biológico, natural, suporte do desejo, mas, ao

contrário, um corpo imaginário, formado pelas inscrições maternas”. A criança tem seu início de vida quando já é desejo do desejo do outro (1984, p. 215).

Garcia-Roza afirma que “Ao se falar na fase *dual* que caracteriza o imaginário, é anterior ao acesso ao simbólico por parte do *infans*, não quer dizer que o simbólico esteja ausente”, pois mesmo a criança não sendo ainda falante, ela já existe no imaginário do outro, sendo falada por seus pais e por outras pessoas, aparecendo, assim, num lugar simbólico. Mesmo antes de nascer, ela já está simbolizada. Reafirma, então: “O imaginário não é, pois, autônomo em relação ao simbólico, mas um momento subordinado à ordem Simbólica” (GARCIA-ROZA, 1984, p. 213).

Convém ressaltar que o imaginário não se refere ao momento biológico do desenvolvimento da criança, e, sim a uma transformação que pode surgir, aproximadamente, entre os 6 e 18 meses iniciais da vida da criança. Nas palavras de Garcia-Roza: “O imaginário não é um momento que, ao ser superado pelo simbólico, desapareça. Paralelamente ao registro do simbólico, o imaginário permanecerá sendo essencial no jogo do desejo humano” (1984, p. 215).

Conforme destaca esse autor, o imaginário da psicologia e o imaginário lacaniano não se confundem. Na psicologia clássica, o imaginário assume um lugar de imaginação, contrapondo-se à percepção, não ficando limitado à reprodução do mundo externo, mas sugere uma atividade em nível de fantasia. Em suas palavras, “Enquanto a percepção reproduz o exterior, a imaginação reproduz o interior, o próprio eu” (p. 214). Nessa ótica, constata-se uma semelhança entre esses dois imaginários: ambos se situam na dimensão da fantasia do sujeito. Mas há, também, aspectos divergentes e não menos importantes, na medida em que, enquanto a psicologia concebe o imaginário como “correlato de uma faculdade pertencente a um sujeito constituído”, para a psicanálise, esse imaginário não é concebido como uma faculdade, assim como não pertence a um sujeito que já existe. Dizendo de outro modo, Lacan (1975) não concebe o imaginário como fruto da imaginação; no campo psicanalítico, para ele, trata-se de um entre os três registros do psiquismo humano que são: o Real, o Imaginário e o Simbólico.

O real não é a coisa em si, conforme Kant: o real é o barrado, o impossível de ser escrito ou representado, podendo somente ser apreendido por meio do simbólico. Já o simbólico, é a Ordem, é o que diferencia o humano do animal e funda o inconsciente. A Ordem Simbólica antecede o sujeito, sendo ainda a condição para que

seja constituído sujeito humano. Importa lembrar que o imaginário se constitui a partir e no interior do simbólico, sendo que cada registro citado, corresponde “a uma ordem de distribuição de desejo”. É a linguagem que permite que o sujeito brote, entrando no simbólico.

Pela linguagem, a criança é introduzida na cultura, nas trocas simbólicas, vindo a romper com a relação de dualidade materna que alimentava. Nesse instante, o pai chega para compor à família propriamente dita, constituindo-se o momento de Édipo.

O Édipo

O momento do Édipo, segundo Garcia-Roza, indica tanto a passagem do imaginário para o simbólico, como a divisão do sujeito em Inconsciente e Pré-consciente/Consciente. Na psicanálise, o simbólico se ancora em um conceito que Lévi-Strauss tomou como referência para seus estudos:

[...] a cultura é um conjunto de sistemas simbólicos e que esses sistemas simbólicos não são constituídos a partir do momento em que traduzimos um dado externo em símbolos, mas, ao contrário, é o pensamento simbólico que constitui o fato cultural ou social, só há social porque há simbólico. “Esse simbólico, Lévi-Strauss identifica-o como função simbólica ou, o que vem a dar no mesmo, com as leis estruturais do inconsciente” (GARCIA-ROZA, 2009 p.175).

Acerca do interdito, a lei marca a passagem da natureza à cultura. Nessa perspectiva, o natural consiste no universal, tendo o cultural, como características as regras e as normas, que são particulares, constituindo os costumes, as técnicas e as instituições (cf. Lévi-Strauss, 1949, p. 9). No entanto, segundo o citado antropólogo, há certo interdito que possui um caráter singular, na medida em que ele é universal, porém, ao mesmo tempo, consiste numa regra social, particular: trata-se da proibição do incesto. Contudo, essa lei está presente em todas as culturas que apresentam formas particulares e variáveis de realização.

De acordo com Garcia-Roza (1984, p. 217), a regra exogâmica aponta a restrição a alianças estabelecidas na essência da família biológica, tendo como objetivo a garantia da sobrevivência no grupo. Em suas palavras:

É muito claro que a regra exogâmica, da qual a proibição do incesto é o registro individual, é uma regra que diz respeito, aos fenômenos da reciprocidade e de troca. Uma coisa, porém, é a mulher entendida como objeto de troca e outra coisa é a mulher entendida como objeto de desejo (GARCIA-ROZA, 1984, p. 217).

No que diz respeito à proibição do incesto, esse autor chama atenção para o fato de que a explicação psicanalítica do Édipo não pode ser reduzida à explicação antropológica das relações de parentesco; nos dois campos, a interdição está relacionada ao sexo, mas, enquanto a antropologia a considera de acordo com as regras de relações matrimoniais, a psicanálise a aborda do ponto de vista do desejo.

Vale frisar que a criança, antes de sua trajetória edípica, já é falada pela mãe, mas ainda não pode ser considerada falante. Ela já está presente no discurso da mãe e daqueles que a cercam; ela ainda não fala, porém, é “falada” pelos demais. Segundo Lacan, trata-se da mãe ou de quem ocupa um lugar no Outro – concebido, por Lacan como o “tesouro dos significantes” – que se denomina Outro Primordial (este com O maiúsculo, a fim de diferenciar do *outro* minúsculo, referente ao semelhante).

A criança se *aliena*, então, aos significantes maternos que lhe são dirigidos e que atribuem sentidos ao bebê, “É aí que a imagem do corpo dá ao sujeito a primeira forma que lhe permite situar o que é e o que não é do eu” (Lacan, 1975/1986, p. 96).

O Édipo, nessa perspectiva não é um estágio de desenvolvimento, mas possui, assim como o espelho, o caráter de estruturação-estruturante, ocorrendo em três tempos e possuindo seu início e seu fim em momentos não datáveis da criança.

O primeiro momento, na proposta lacaniana, situa-se num ponto entre o estágio do espelho e o Édipo. A criança, colocando-se como objeto do desejo da mãe, inclui-se na relação mãe/fállica-criança/falo. Segundo Lacan (1964, p. 207), “É no que seu desejo [da mãe] está para além ou para aquém no que ela diz, do que ela intima, do que ela faz surgir como sentido, é no que seu desejo é desconhecido, é nesse ponto de falta que se constitui o desejo do sujeito”.

O segundo momento do Édipo significa a intensificação do simbólico pela entrada do pai, isto é, por aquele que priva, que interdita e realoca a relação entre a mãe e a criança. É ele que barra a ambos, mãe e criança causando, assim, o rompimento inicial pela Lei do Pai. Para Lacan (1958, p. 89), o pai aqui é o “pai interditor” que priva a criança do objeto do seu desejo e priva a mãe do objeto fállico, provocando a separação mãe/fállica-criança/falo. E, ainda, o pai é aceito pela mãe como homem e sujeito da lei, aquele que impõe limites ao poder materno. Lacan

nomeia essa função paterna de “metáfora paterna” ou “Nome do Pai”, ressaltando que o pai é a lei que pode interditar ou posicionar o desejo da mãe, apresentando-se por meio da fala materna.

Esse segundo momento representa uma passagem para o terceiro momento do Édipo em que o pai deixa de ser a lei, para ser o representante da lei, exercendo a função de castração simbólica, tanto em relação à criança como à mãe. Nesse instante, a criança, segundo essa perspectiva, vê-se representada pelo ideal de perfeição da imagem paterna, identificando-se, não com o pai, mas, sim, com o que ele representa, enquanto “constelação de insígnias” e, como sujeito, é colocado na ordem da Cultura, sendo esse o início da família simbólica. Recorrendo a terminologias freudianas, a criança se vê identificada com o superego paterno, sendo o superego da criança, o efeito dessa identificação. Para esse psicanalista: “A autoridade do pai é introjetada no ego e aí forma o núcleo do superego, que assume a severidade do pai e perpetua a proibição deste contra o incesto, defendendo, assim, o ego do retorno da catexia libidinal” (FREUD, 1924, p. 198).

Ainda de acordo com o mesmo autor, a dissolução desse Complexo de Édipo ocorre devido a uma série de fatores frustrantes na vida do bebê; em suas palavras: “... a ausência da satisfação esperada, a negação continuada do bebê desejado, devem, ao final, levar o pequeno amante a voltar as costas ao seu anseio de esperança” (FREUD, 1924, p. 195).

Por sua vez, nesse momento, em continuidade à sua discussão, a partir da linguagem adquirida, o estudioso assevera que a criança irá constituir a própria subjetividade. É a linguagem que possibilita que a criança venha a romper com o estado da natureza, ingressando na ordem simbólica familiar, estabelecendo seus limites e, ainda, o caráter de suas articulações. No entanto, é importante destacar que, segundo essa proposta, anteriormente à aquisição da linguagem, a criança já dispõe da linguagem, conseguindo estabelecer oposições significantes que irão promover o recalque originário. A linguagem que tramita na ancestralidade, permite à criança introduzir-se na ordem simbólica familiar, constituindo seus limites e suas articulações (GARCIA-ROZA, 2009).

2.3 A Concepção da aquisição de linguagem: o interacionismo de Cláudia Lemos

Neste tópico, abordaremos a aquisição de linguagem segundo Cláudia Lemos, em virtude de se tratar de uma proposta teórica afetada pela linguística de Saussure e de Jakobson e pelo sujeito da psicanálise, sobretudo, na leitura lacaniana.

Claudia Lemos diz que a palavra *interacionismo* não faz jus ao “esforço de teorização” que se tem feito. Assim, buscamos apresentar como as autoras Carvalho e Lier-De-Vitto trataram o termo citado, como sendo desajustado e incômodo, aparentando um ponto crítico que permeia a teoria de Lemos.

[...] “interacionismo” não condiz com o esforço de teorização, que temos feito [...] no sentido de recuperar o que, nos estudos de aquisição de linguagem, tem sido ignorado ou obscurecido. A saber, as questões que a ordem própria da língua coloca para se pensar na criança, uma instância subjetiva que [...] nela e por ela se institui (LEMOS, 1998, p. 11).

Pereira de Castro e Figueira (2006), entendem por “interacionismo” como sendo um termo que faz referência a diferentes nuances teóricas, assim, nas palavras das estudiosas: “melhor seria utilizar o plural, porque são muitos os interacionismos [...] que o termo, aos poucos, perdeu sua possibilidade de referência a um corpo específico de hipóteses” (2006, p. 82). As palavras “interacionismo” e “interação” são utilizadas livremente ao se abordar sobre a aquisição da linguagem e, ainda, quando faz referência a relação mãe-criança. Ou melhor, geralmente, o termo “interacionismo” faz referência às propostas que incluem o outro, como apresenta Lemos (2002, p. 152):

[...] (abordagens interacionistas) partem justamente da constatação de que a fala da criança [...] é tanto material quanto formalmente dependente da fala do outro, pode-se dizer que, mais especificamente, do Outro Materno. Em suas teorizações, elas tiram proveito [...] do fato de que a criança cita o outro.

Assim, embora divergentes, os interacionismos têm um ponto em comum: a constatação de que a criança cita o outro. A esse respeito, Teresa Lemos (2002, p. 41) assume que ao “tirarem proveito” de um mesmo fato, se pode construir modelos distintos. Faz-se necessário, portanto, ter cuidado com o termo “interacionismo”: “o destino teórico que uma descoberta empírica tem é plural, porque *o fato atestado é dependente de interpretação* – da posição de investigador” (CARVALHO, 1995, 2004, 2005, 2006). Lier-De-Vitto e Carvalho (2008) chamam atenção para o termo

“interacionismo”, como sendo equívoco, recobrando, assim, vertentes bastante desiguais entre si (p.117) e trazendo diferentes consequências teóricas.

As autoras (2008) ressaltam que, no interacionismo de Cláudia Lemos está em questão o *outro-falante*, sendo uma diferença marcante e radical em relação aos demais interacionismos em que se destaca o outro social. Desse modo, é colocada a oposição entre o *outro-social* e o *outro-falante*, representando entre o interacionismo que estamos focalizando e os outros. As autoras utilizam, então, o termo *Sociointeracionismo* ao se referirem a um grupo de trabalhos que podem se juntar dentro de um mesmo grupo e *Interacionismo* para a teorização de Cláudia Lemos.

Para Lier-De-Vitto e Carvalho (2008), os sociointeracionismos, embora com diferenças entre modelos, apoiam-se todos num mesmo lugar, em que as suposições sobre linguagem, sujeito e interação são convergentes. Segundo as estudiosas, “o apelo ao social suplanta o linguístico” (p. 115,146), justificando assim, o nome “sociointeracionismo”. Ao ser enfatizado o outro social, a *construção da dinâmica da intersubjetividade* é privilegiada e, como o próprio nome insinua, a relação é dual, falando-se, assim, em *díade mãe-criança*. As referidas vertentes têm, como principais termos, a “estruturação de turno” e a “troca/negociação de pontos de vista” ou “transmissão de mensagens/intenções/informações” e “atribuição/apreensão de intenções”.

Apresenta-se então um panorama em que “interação é comunicação” e os processos intersubjetivos são vistos como uma *negociação*. As autoras relatam que a ideia de comunicação faz parte da necessidade de estabelecimento de “conhecimento mútuo” e, para que exista “troca de informações” entre os sujeitos, tem-se que “negociar pontos de vista” (p.118). No sociointeracionismo, a interação se apresenta como uma entre os participantes. Nessa perspectiva, a linguagem é um instrumento de comunicação e se trata de um sujeito psicológico que informa ou expressa, vontades, intenções, emoções, ideias, cognições.

As autoras (2008, p. 119), nas palavras de Lemos (1981-1982) que: “no sociointeracionismo, os efeitos significantes entre as falas não são considerados”. Assim, fica fora das referidas abordagens o “jogo da linguagem sobre a própria linguagem”. Por esse motivo, é que a linguagem não extrapola, no sociointeracionismo, o estatuto de secundário da comunicação, sendo apenas o transporte e o apoio de conteúdos e significados (p. 119). Observa-se que, ao se investir em uma explicação por intermédio de processos intersubjetivos, é

indispensável que estes sejam admitidos como determinação, como “força fundante da linguagem e do sujeito” (LIER-DE-VITTO; ARANTES, 1998, p. 120).

É também importante destacar que “No interacionismo, interação é diálogo e é proposição problemática” (p. 124), de onde brotam implicações teóricas, tais como: “o reconhecimento da opacidade dos enunciados e, necessariamente, da insuperável não-coincidência entre falantes ” (p. 124). As pesquisadoras realçam que a proposta Interacionista de Cláudia de Lemos se distancia dos sociointeracionismos, na medida em que assume um “compromisso com a fala da criança” (p. 125), sendo o eixo desse movimento de teorização.

Assim, a fala da criança, em sua singularidade, é indeterminada do ponto de vista categorial – escapa/resiste a uma categorização – mas é determinada do ponto de vista da linguagem, “Há relação significante entre falas”. (p.126)

Por sua vez, as autoras dão destaque ao estatuto de enigma atribuído à fala da criança por Cláudia Lemos que reafirma “o constante refazer do enigma na fala da criança” (p. 127). Salientado de outra forma pelas autoras: “trata-se da resistência que a fala da criança, como enigma – como diferença radical em relação à fala do adulto – opõe ao investigador que dela queira fazer uma simples empiria – um *corpus*” (DE LEMOS, 2002, p. 42). Em resumo, o *compromisso com a fala da criança* poderia apresentar-se como sendo o de não ser abordada como algo que sirva à confirmação de hipóteses, escutando-se, portanto, a resistência que essa fala, em sua singularidade e heterogeneidade, oferece aos modelos teórico-metodológicos do investigador.

Do que foi posto, infere-se que ocorreu, nesta proposta, “A suspensão da relação cognitiva sujeito-objeto (criança-linguagem) como motor da aquisição” (LIER-DE-VITTO E CARVALHO, 2008, p.130) e também a “recusa da interação como uma relação dual (criança-outro) ”, apontado para um *terceiro*, o próprio espelho. Assim, uma nova figura era exposta, a de uma *estrutura triádica*, composta pela criança, outro e “espelho”, sendo o espelho o lugar da língua em seu funcionamento metafórico e metonímico. A autora percebia esse *terceiro* de maneira privilegiada, através dos “erros”, na medida em que eles eram presentes na fala do adulto do mesmo jeito que ocorriam na fala infantil (p. 131).

Desse modo, Cláudia Lemos escutou vários pontos de resistência oferecidos pela fala da criança e essa escuta representou oposições às propostas sociointeracionistas e construtivistas em aquisição de linguagem. Foram indicadas,

também, “heterogeneidade e imprevisibilidade das produções infantis iniciais”, posto que um mesmo item, produzido pela criança, pode aparecer ora como erro, ora como acerto, inclusive numa mesma sessão de gravação. Por sua vez, as produções verbais fragmentadas da criança não poderiam ser caracterizadas como *certas* ou *erradas*, na medida em que tais “Fragmentos incorporados são pedaços da fala do outro não analisados pela criança” (DE LEMOS, 2002, p. 132).

Nessa perspectiva:

A escuta da resistência, marca do interacionismo, trouxe à tona impasses na investigação da mudança: levantou argumentos empíricos (incorporação de fragmentos, heterogeneidade e erro) que questionaram a ideia de desenvolvimento como aquisição gradual de conhecimento sobre a linguagem (LIER DE VITTO; CARVALHO, 1998, p. 134).

De Lemos (1992) recorre ao estruturalismo europeu, através de Saussure (1916) e a Jakobson (1954; 1960), assumindo a concepção de língua como sistema, com uma ordem própria e recorrendo aos processos – metafóricos e metonímicos – de funcionamento linguístico, para a interpretação das mudanças que ocorrem na fala da criança.

Assim, a mudança é abordada do ponto de vista estrutural e não gramatical; nessa abordagem, *la langue* com seu funcionamento nas falas das crianças, assume, então, um lugar fundamental em aquisição de linguagem, como se pode ver na citação que se segue:

As ocorrências de erros, fragmentos e composições insólitas não obscurece a força do funcionamento da linguagem. Enquanto imprevisíveis, esses fenômenos deixam ver o funcionamento da língua como determinante do aparecimento de formas, que, apesar de “estranhas”, são produtos efetivos de relações dinâmicas. A natureza idiossincrática tanto da fala da criança, quanto das falas patológicas, é, ao nosso ver, um entre outros argumentos em favor da implicação do conceito de *la langue* de Saussure. Conceito que permite pensar o sujeito-falante como submetido ao funcionamento da linguagem, “capturado” por esse funcionamento. Um sujeito que, ao mesmo tempo, faz presença singular na linguagem (DE LEMOS *et al.*, 2003; 2004).

Pode-se inferir, a partir dessa exposição, que a concepção de sujeito subjacente ao vir-a-ser-falante, nessa proposta, somente poderia ser o sujeito da psicanálise, sujeito do inconsciente. Desse modo, Cláudia Lemos dialoga com a psicanálise lacaniana, concebendo a criança – embora ainda não falante – como sendo falada pelo outro-falante (instância da língua constituída), ou melhor, instância do Outro-língua e ponto de articulação entre língua e fala. Essa criança falada é concebida como corpo pulsional que não é visto como orgânico e tampouco

psicológico, uma vez que organismo e corpo não coincidem, do ponto de vista psicanalítico.

Acerca dessa questão, Lier-De-Vitto e Carvalho (2008, p. 137) destacam que, nessa proposta, “o vir-a-ser-falante não poderia ser visto como resultado de uma apropriação da linguagem como conhecimento”. E, complementam dizendo que “a ideia de aquisição dá lugar à concepção de uma trajetória de constituição subjetiva, a partir dos efeitos do funcionamento da língua: efeitos de captura”, marcando, portanto, o ponto de ruptura com a concepção de sujeito como sendo aquele que exerce, por meio de conhecimentos e intenções, controle sobre a língua, marcando, enfim, o seu afastamento do cognitivismo em aquisição de linguagem. Conforme já mencionado neste trabalho, para dar conta das mudanças na fala da criança e, portanto, na criança, Lemos (1992) foi ao encontro de Jakobson (1956/1963), por meio dos processos metafóricos (operações de seleção e substituição) e metonímicos (operações de contiguidade), que constituem as leis de composição interna da língua. A estudiosa formula, assim, três posições assumidas pela criança numa estrutura em que comparecem três polos: o outro, a língua e a fala infantil, a fim de explicar as mudanças que ocorrem nessa fala, durante a trajetória de constituição subjetiva da criança: (Lemos, 1992, p.136,137)

- a) Primeira posição: dominância da fala do outro; sendo a fala da criança constituída de fragmentos incorporados da fala do outro;
- b) Segunda posição: dominância do funcionamento da língua que faz surgir diversos erros e produções estranhas ou insólitas. A criança é impermeável à correção;
- c) Terceira posição: dominância da relação da criança com a própria fala. A criança percebe a diferença entre sua fala e a do outro, dividindo-se entre aquele que fala e aquele que escuta.

Por fim, a autora nos faz uma advertência: de acordo com essa proposta, o investigador da aquisição de linguagem não deve se ater à interpretação materna, uma vez que se trata de duas posições diferentes: a da mãe e a do investigador, que deve manter-se num ponto de cruzamento entre o *seu saber da língua* - como sujeito/falante; o *seu saber sobre a língua* – como sujeito / investigador e o *saber da língua* – pelo qual a fala da criança é escutada em sua singularidade. (LEMOS, 1992, p. 140)

2.4 Lalíngua

É importante observar que o termo *lalangue* (*lalíngua*) surgiu a partir de um ato falho de Lacan, em que essa psicanalista troca *Lagache* por *Lalande*, sendo o primeiro autor de um Dicionário de Psicanálise; enquanto que o segundo escreveu um Dicionário de Filosofia. Sobre esse lapso, Lemos (1992, p. 41) questiona: “como a *lalangue* irrompe de / em *Lalande* nesse suceder de “palavras sob palavras” ou de palavras sobre palavras que lembram o título de Starobinski para o livro em que dá ao público os anagramas do Saussure?”

Para Quinet (2017), *lalíngua* é a língua que escapa ao Dicionário, situando-se para além do sentido das palavras. Esse autor afirma que ela está relacionada com a fala inicial do bebê de 12 a 30 meses de vida, parecendo sua língua própria, mesmo antes de ele incorporar o significante. É, portanto, o termo mais próximo de *lalação* (em francês, *lallation*). Afirma Lacan [1975] 1988, p. 125):

De a língua – que eu escrevo numa palavra só – eu faço para vocês lalíngua, porque quer dizer lalala, a lalação, a saber que é um fato muito cedo o ser humano faz lalações e para isso não há outra coisa senão ver um bebê, ouvi-lo, e que pouco a pouco há uma pessoa, a mãe que é a mesma coisa que lalíngua, a não ser que seja alguém encarnado que lhe transmite lalangue.

Lacan (1985) assume ter escolhido a palavra *lalangue* (*lalíngua*) devido a sua aproximação com a palavra *lallation*, ao indicar o falar infantil com ampla riqueza de sonoridades e onde os equívocos serão suavizados, esse termo dá conta, então, da influência/do efeito da linguagem sobre o corpo, o que Lacan nomeia de a coalescência da realidade sexual e da linguagem. Nas palavras desse psicanalista:

[...] não é de modo algum um acaso, diz ele, que em lalíngua qualquer que ela seja, da qual alguém recebeu a primeira marca, uma palavra seja equivocada. Certamente, não é por acaso que em francês a palavra *ne* [partícula negativa] seja pronunciada de modo equivocado com a palavra *noeud* (nó) [...]. É nesse materialismo que reside a tomada do inconsciente (LACAN, 1985, p. 12).

Além disso, para Lacan, a *lalíngua* é a língua como idioma, como aquilo que o sujeito recebe da língua materna, seus significados próprios àquela língua idiomática e que se apresentam para ele como material sonoro, ambíguo e cheio de mal-entendidos – dando lugar a “vacilos e enganos” – com vários sentidos e sem sentido.

Em sua abordagem sobre *lalíngua*, Milner (2012) dá especial destaque à marca de equivocidade. Recorta, assim, a proposta lacaniana de que esse termo nomeia o lugar dos equívocos, ou melhor, a existência, em toda língua de um registro que a condena ao equívoco. Segundo o pesquisador, essa marca de equívoco faz com que um enunciado (ou uma palavra) possa, em qualquer momento, tornar-se outro (ou outra), não havendo, portanto, uma identidade de um enunciado consigo.

Trata-se, portanto, da impossibilidade de atribuir a uma palavra um sentido único, padronizado, na medida em que uma palavra pode assumir, ao mesmo tempo, mais de um sentido, tornando-se, assim, impossível decidir sobre qual sentido lhe atribuir.

Para Milner (2012), a língua materna consiste na realização mais exata de *lalíngua*, em conformidade com a colocação lacaniana, de que o sujeito de linguagem recebe *lalíngua* de sua mãe ou quem a represente nessa função. A esse respeito, Lemos (1992, p. 78) destaca os jogos iniciais entre mãe e bebê – jogos de ressonância – pelos quais a mãe faz eco aos sons provenientes do corpo do filho, com sílabas que podem ser estruturadas em palavras. Esses jogos fazem o signo soar e ressoar, ou melhor, desfazem o signo, fazendo-o soar e ressoar, interrompendo o sentido.

Em outra perspectiva, Porge (2014) se apropria da questão do eco que versa no envio de uma ressonância comum a diversas palavras e afirma que:

[...] para que ele [o eco] opere, “é preciso que haja alguma coisa no significante que ressoe”. A razão é *réson*. O eco, sem que sua presença seja facilmente localizável, e sem dúvida, por isso, faz ressoar a fala [...] (PORGE, 2014, p. 22).

Segundo a proposta lacaniana, a *lalangue* consiste em um saber inconsciente, na medida em que:

O inconsciente é o testemunho de um saber, no que em grande parte ele escapa ao ser falante. Este ser dá oportunidade de perceber até onde vão os efeitos da *lalíngua*, pelo seguinte, que ele apresenta toda sorte de afetos que restam enigmáticos. Esses afetos são o que resulta da presença de *lalíngua* no que, de saber, ela articula coisas que vão muito mais longe do que o ser falante suporta saber do enunciado. A linguagem, sem dúvida, é feita de *lalíngua* (LACAN, 1972-1973, p. 189-190).

Assim, a *lalíngua*, além de suas marcas de sonoridade e de equívoco, é atravessada por afetos.

2.5 Autismo: noções gerais

Recorremos a Inês Catão (2011) e a Jean-Michel Vivès (2011) para evidenciarmos a definição de autismo. Conforme esses estudiosos, compreende-se o autismo como sendo um mapa clínico que resultou da abdicação ativa da voz do Outro. A presença do Outro, segundo esses autores, é demasiada para o autista, que se encontra prisioneiro do som, com notória dificuldade de acesso à fala. Partindo dessas colocações, os autores propõem que seja dado destaque às dimensões do chamado e do endereçamento características da dinâmica invocante.

Em caráter de enriquecimento às concepções anteriores, Cavalcanti & Rocha (2007, p.49) relatam que, inicialmente Kanner em seu artigo de 1943, denominou o transtorno como “autismo infantil precoce”, apresentando algumas (aparentes) contradições. Supuseram que o pensamento desse autor teria marcado boa parte da produção psicanalítica sobre o autismo (p. 49). Observaram também que os seus artigos só foram traduzidos para outros idiomas a partir dos anos oitenta e que, após tantos trabalhos produzidos até 1978, não teria havido abordagens das (aparentes) contradições existentes no artigo de Kanner de 1943 e que as devidas conclusões somente foram questionadas mais tarde.

Alguns aspectos do texto de Kanner ecoou em construções teóricas de alguns estudiosos que discorreram sobre o autismo, cada um em sua linha teórica. Gérard Berques (1983), ao descrever a Síndrome de Autismo Infantil precoce (AIP), destaca a falha metodológica daquele autor (p. 50):

O que faz a riqueza do conceito AIP de Kanner é também a sua falha metodológica. Com efeito, o autismo é, em momentos diferentes, uma síndrome clínica e uma síndrome psicopatológica, um distúrbio biológico inato e uma disfunção biológica total, psíquica e social, cuja origem pode ser psicogenética ou inata. Do ponto de vista nosológico, a AIP pode ser considerada como fazendo parte da esquizofrenia infantil ou, ao contrário, ser considerada uma síndrome específica. Tudo isso com uma mesma e única descrição clínica, que não variou ao longo destes últimos trinta anos.

Continuando sua fala, o autor afirma:

Não se pode deixar de reconhecer o caráter genial dessa descrição do autismo que permite tão numerosos pontos de vista, todos diferentes entre si. Todavia, é difícil saber o que, de fato, o AIP significava para Kanner.

Em relação ao texto de Kanner de 1943, Cavalcanti & Rocha (2015) observam que ele se mantinha na vanguarda das pesquisas e dos pensamentos sobre a vida

psíquica e atento à sua clínica. Esse pesquisador manteve contato com outros psicanalistas, destacando-se Margareth Mahler que atribuía suma importância às interações mãe-bebê para a constituição da vida psíquica e os processos de desenvolvimento. Nota-se que Kanner chamou de precoce o distúrbio e apontou para uma possível dor psíquica nos bebês e em pequenas crianças; foi, portanto, inovador, uma vez que não se podia conceber que crianças tão novas pudessem exibir sofrimentos psíquicos. O pesquisador, de acordo com aquelas autoras, destacou-se num palco de estudos e pesquisas sobre a constituição do psiquismo e das relações primárias, compondo, assim, um lugar específico e privilegiado para psiquiatras e psicanalistas (2007, p. 51, 52).

Ao se aprofundarem na leitura do citado texto, Cavalcanti & Rocha (2007, p. 52) observaram que há incoerências e indicaram como Kanner edificou uma matriz conflitante, induzindo à crença de que as crianças, chamadas por ele de autistas, demonstram impossibilidades e incapacidades inatas. O efeito principal dessa matriz foi o de prendê-las na deficiência e na estranheza, quando, na verdade, ele tinha querido removê-las dos rótulos de oligofrênia e esquizofrenia.

O termo *autista* foi inicialmente utilizado por Bleuler em 1911 e descrevia um dos sintomas da esquizofrenia no adulto. O autismo seria, então, definido como uma disposição patológica de determinados indivíduos em se isolar do ambiente.

Entretanto, Leo Kanner (1943) oficializou/ formalizou o autismo como sendo uma entidade nosológica, tendo trabalhado com onze crianças; pode então, identificar, nessas crianças, alguns comportamentos e características semelhantes. Lima (2007) nos apresenta algumas dessas similaridades observadas pelo autor: a) ecolalia b) estereotípias gestuais e distúrbios de linguagem, como ausência total de linguagem; c) repetições de palavras sem sentidos; d) incapacidade de manejar pronomes pessoais e (e) neologismos.

Em sua abordagem sobre os onze casos de crianças com autismo, Kanner (1943) discorre sobre oito dessas crianças que adquiriram a *capacidade de falar*. Vale ressaltar que, ao utilizar o termo “falar”, Kanner faz uma analogia a um papagaio, como “combinações de palavras ouvidas e repetidas” (KANNER, 1943/1997, p. 159).

Tais arranjos combinatórios estariam gravados e memorizados pela criança em forma de eco, por exemplo, a criança poderia estar oferecendo “respostas” a uma questão em forma de repetição literal da mesma questão, carente, portanto, de sentido

padronizado. Como exemplo, o autor cita o comportamento da criança chamada Donald: A primeira vez que Donald pronunciou a palavra “sim” foi em um momento de brincadeira com seu pai que o colocava nas costas, e passou a utilizá-la sempre que queria repetir a brincadeira. Dessa forma, o “sim” adquiriu um sentido, o de “ser colocado nas costas do pai”. Mas para quem não estivesse presente na situação da brincadeira, essa palavra não teria sentido e permaneceria fora do contexto. Afirmam, então, Cavalcanti & Rocha (2007, p. 43)

Segundo Kanner, um processo de substituição metafórica, mas diferente das metáforas utilizadas na poesia e na linguagem convencional, o sentido só pode ser recuperado se fosse possível o acesso às situações em que as palavras foram originalmente pronunciadas: em geral, situações afetivas vividas pelas crianças. A conclusão a que chega Kanner é a de que a linguagem dos autistas é metafórica e que seus processos linguísticos não são diferentes dos utilizados pelas pessoas em geral.

Ao trabalhar com essas onze crianças, Kanner (1943) pode identificar alguns comportamentos e características semelhantes, como foi referido antes. Esse autor demonstrou encantamento pelas façanhas dessas crianças que não estavam condizentes com as atitudes advindas de um mundo vazio e despovoado, embora acreditasse que elas não eram capazes de desenvolver uma linguagem verdadeira, não sendo, assim, possível se comunicarem, Kanner (1943/1997) surpreendeu-se com a imensa capacidade de memorização de seus jovens pacientes. As falas do autor sobre a linguagem dessas crianças, demonstram essa surpresa, conforme testemunho de Cavalcanti & Rocha (2007, p. 165):

O vocabulário incrível das crianças que adquiriram a linguagem, a excelente memória para acontecimentos ocorridos há vários anos, a fenomenal capacidade de decorar poemas e nomes e lembrar-se, precisamente, de sequências e esquemas complexos, testemunham uma boa inteligência no sentido comumente aceito deste termo.

As autoras ainda fazem referência a uma alquimia feita por Kanner e que “terminou por deixar o mundo interno dos autistas despovoado e vazio de interioridade, ao mesmo tempo que os isolou do mundo externo” (Cavalcanti & Rocha, 2007, p. 43). Para ele, as crianças não poderiam se comunicar e tampouco desenvolver alguma linguagem. Vale notar, entretanto, que o autor relata – no tocante a uma criança considerada com ausência de fala – “a babá de Richard, uma vez, ouviu-o, por acaso, dizer claramente: Boa noite” (1943, p. 159). Tal crença da criança “muda” cedeu lugar, quando ela formou com os lábios, palavras repetidas e silenciosas (2007, p. 56).

Ainda assim, com essas observações, em seu texto de 1943, Kanner negou ser possível as crianças se comunicarem e terem uma linguagem, utilizando-se da metáfora do papagaio, ao declarar que “quando as frases são finalmente formadas, permanecem por um longo tempo combinações de palavras ouvidas e repetidas como um papagaio” (1943, p. 159).

Em relação à aquisição da linguagem, Carvalho & Rego (2006) relatam que alguns pesquisadores caracterizam as repetições, nas verbalizações dos autistas, como possuidoras de um caráter rígido, imóvel, automático e estereotipado, diferentemente das crianças que não tinham esse transtorno psíquico. Entretanto, no entendimento de Lasnik-Penot (1997), essas verbalizações não deveriam ser reconhecidas como repetições, no sentido metapsicológico do termo, uma vez que: “essas repetições consistem num esvaziamento do ato, de tudo o que é de um valor pré-simbólico, restando apenas o vestígio de um trabalho humano que apenas começou a acontecer” (p. 16). Logo, não se falaria repetição, e sim reprodução.

Na perspectiva de Carvalho e Avelar (2002), as repetições de natureza ecológica dos autistas, imediatas ou diferidas, acarretam um efeito de estranhamento na escuta do outro.

Importa notar que – conforme afirmam Cavalcanti & Rocha (2007) - Kanner (1946) retomou sua fala sobre a questão da linguagem exposta no artigo anterior, sugerindo não ser possível afirmar que há falta de sentido da linguagem no autismo infantil precoce. Reforça sua surpresa ao que chamou de “inacreditável capacidade poética e criadora” dessas crianças, e reafirmou que, embora não transpareçam sentido ou estejam fora de contexto, as palavras e as frases proferidas por essas crianças apresentariam um sentido, se puderem ser ligadas às situações em que foram originalmente pronunciadas. Por sua vez, quando não estão ligadas a determinadas situações em que foram emitidas, fazem-se incompreensíveis e fora de contexto.

Laznik-Penot (2004) explicita contradição de Kanner e sugere a possibilidade de se falar em dois Kanner: o de 1943 que nega a linguagem do autista e o de 1946 que afirma essa linguagem e a define como metafórica. Essa autora sugere que o segundo Kanner demonstra ter sido esquecido pelos autores e estudiosos que se ocuparam do autismo e que o primeiro marcou decisivamente diversas gerações de terapeutas, psicanalistas e pedagogos ao longo de anos.

Cabe ressaltar que Cavalcanti & Rocha (2007) concordam com Laznik-Penot (2004), quando esta coloca que o Kanner que admitiu a linguagem no autista foi esquecido. No entanto, discordam da referência a dois Kanner, uma vez que em seu artigo *Princeps* (de 1943) é evidente seu caminhar permanente entre a presença e a ausência da linguagem. Para as estudiosas, Kanner sempre demonstrou contradições impostas pela observação clínica das crianças que traziam surpresas e relutavam, à sua maneira, a serem submetidas ao constrangimento ocasionado pelo “conceito de autismo de Bleuler, apreendido pela via da deficiência, insuficiência ou falta de comunicação, de linguagem e de contato afetivo” (p. 59).

Nessa perspectiva, tais crianças seriam supostas como seres que não têm linguagem, não falam e, quando falam, são tidas como papagaios: com suas falas repetitivas e sem sentido, não compartilham relações com as pessoas e tampouco com o mundo, não mantêm contato afetivo, não reconhecem seus pais, não exibem movimentos de antecipação, não olham, não brincam, não comem, não dormem e nem possuem entendimento.

Esses sintomas reafirmam, erroneamente, o pensamento entre alguns profissionais, psiquiatras, neurologistas e educadores de que crianças autistas são incuráveis. Quando uma delas apresenta algum êxito durante o tratamento psicanalítico, o diagnóstico é questionado, inclusive por pais e familiares, pois de acordo com as credences sociais, “autista de verdade” não demonstra nenhum tipo de melhora. Embora ocorram publicações por vias diferentes, que falem ser o autismo incurável, torna-se contraditório ver outras publicações sobre alguma novidade milagrosa no tratamento terapêutico.

Na concepção de Cavalcanti & Rocha (2007), o autista se encontra num lugar imaginário cultural, onde narrativas levantadas em seu entorno tornam praticamente impossível encontrar nele qualquer habilidade, concebendo-se como um distúrbio que não permite o contato afetivo, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Conforme Kanner em seu artigo de 1943, de que no autismo existe uma incapacidade inata para manter contato afetivo aparentando ter sido determinante para a “marca” autística: um rótulo que, muitas vezes, interfere no movimento de mudança.

Torna-se imprescindível destacar aqui a importância que, mesmo após tantos anos de sua publicação, o autismo, segundo Kanner (1943/1997), continua dentro das classificações de psicose precoce.

De acordo com Bandim (2010), a classificação do autismo como sendo síndrome ou transtorno, embora tenha sido devidamente reconhecida pela OMS e pela AAP, continua duvidosa para vários estudiosos e especialistas.

Sob a ótica defendida por Bandim (2010), considera-se o autismo como uma síndrome, uma vez que se compõe de uma série de sintomas que lhe são característicos. Assim, o autismo é visto como um espectro, com sintomas que podem sofrer diversas variações, caminhando do grau mais leve aos mais raros concebidos pela síndrome.

Vale destacar que a psicanálise promove uma maneira específica de se compreender o autismo em sua singularidade. Tal teoria propõe que o funcionamento do autista se dá a partir da “homeostase patológica familiar”, inicialmente caracterizada pelo significado que lhe é conferido e não por seu alicerce etiológico (ROCHA, 1997).

Jerusalinsky (1993) faz referência a *uma falha do olhar materno sobre a criança autista*, no processo de subjetivação da criança, não sendo a mãe consciente dessa falta. Quanto a isso, Laznik (2009) sugere que a criança seja colocada/incluída no circuito pulsional que seria formado partindo da relação constituída entre ela e a mãe, essencial para sua subjetividade. Nas palavras da autora:

Tenho filmes de bebês de algumas horas que imitam o dedo levantado do adulto que se endereça a eles. Mas, o mais extraordinário, é que – passado algum tempo – o bebê vem provocar o adulto para recomeçar o jogo. [...] Eis o que não encontramos nos filmes dos outros bebês que se tornaram autistas. Claro que a pulsão invocante não se estabelece, mas a meu ver, a pulsão oral também não. Eles não se fazem chupar o pezinho, por exemplo. E quando, no trabalho com o analista e a mãe, isto acaba ocorrendo, transforma todo o panorama (p. 15).

Assim, o realce dado, por essa autora, à inclusão da criança no circuito pulsional – considerando-se, sobretudo, a pulsão invocante e escópica –, tem repercussões positivas na clínica do autismo.

Essa autora narra que alguns vídeos de bebês produzidos por seus familiares, e que, posteriormente, são diagnosticados como autistas, deixam evidente a relação entre a voz e o olhar do bebê. Nas palavras de Lasnik:

Mesmo bebês que recusam habitualmente responder a qualquer apelo e que não olham espontaneamente nenhum adulto, não podem deixar de olhar se ouvirem a invocação de uma voz portadora de uma prosódia particular, que foi descrita pelos psicolinguistas como característica do manhês (2009, p. 15).

A autora afirma, então, que essa invocação pelo manhês poderia dirigir o olhar do bebê, respondendo ao apelo do grande Outro. Para Lasnik (2009), enquanto clínica que se diferencia pela escuta analítica da relação mãe-bebê, pode-se perceber alguns sinais que indiquem ao psicanalista que alguma coisa na relação não segue rumo a um desenvolvimento típico do psiquismo do *infans*. Tais sinais são indicados como um exemplo da pulsão escópica; o não olhar entre o bebê e sua mãe sugerem problemas na relação com o Outro, e a *não- instauração do circuito pulsional completo* – ver, ser visto, se fazer ver; escutar, ser escutado, se fazer escutar (Lasnik, 2009, p. 15). Esses sinais podem ser analisados na clínica psicanalítica por meio da escuta que essa clínica exerce sobre a díade mãe-bebê, provocando a intervenção profissional para que o autismo não faça morada. E, ao se perceber esses sinais, deve-se considerar a possibilidade de um caso de autismo, embora as estereotípias e os comportamentos automutiladores, em geral, somente surjam a partir do segundo ano de vida. Nessa linha de pensamento, Lasnik apresenta:

O não olhar entre uma criança e sua mãe (sobretudo quando ela não se apercebe disso) assinala o perigo de problemas precoces na relação com o Outro. O estágio do espelho corre o risco de não se constituir ou então de se constituir mal. Mesmo que este sinal possa alertar o clínico, ele só não basta para dar a segurança de que é preciso intervir, se desejamos prevenir um grave problema do funcionamento mental. Um segundo sinal, observável clinicamente desde os primeiros meses de vida e simples de ser detectado, permite fazer um prognóstico com uma maior segurança do perigo de um tal problema, e então acionar a urgência da intervenção. Trata-se do que vou chamar de *não instauração do circuito pulsional completo* (2009, p. 25).

Perante a observação clínica dessas crianças autistas, Lasnik (2004) pode averiguar a ausência do terceiro tempo do circuito pulsional. Tais crianças não se fazem objetos de gozo do Outro e ainda procuram apagar-se dessa possibilidade. Assim nos coloca a autora: “como se, justamente, o sistema de defesa consistisse em elidir todos os lugares psíquicos onde os traços mnêmicos das representações do Outro poderiam ser registrados” (p. 30).

É importante observar que estudiosos (inclusive alguns que seguem a linha psicanalítica) insinuam a não existência da linguagem no autismo e, portanto, a ausência de sujeito, no sentido de que a criança se mantém fora do registro simbólico, ou melhor, *a criança autista fica excluída de toda circulação simbólica* (JERUZALINSKY, 1993, p. 93).

2.6 Linguagem e autismo: a ecolalia

Neste item, retomaremos, de início, a Kanner (1997[1943]), por quem a ecolalia é vista como a repetição em bloco de enunciados escutados pela criança em alguns momentos. Lembrando as onze crianças, por ele observadas, o autor assim fala sobre uma delas: “Palavras fora do propósito como estas pareciam constituir sua maneira habitual de falar. Parecia repetir, constantemente, como um papagaio, o que lhe havia sido dito em um momento ou outro [...] imitando inclusive sua entonação” (KANNER, 1977 [1943], p. 115).

Na afirmação de Oliveira (2003), conforme a literatura, Itard (1825) é mencionado como quem introduziu o termo *ecolalia*, pois foi quem notou um “eco na fala”. Desde então, diversos estudiosos, pesquisadores e clínicos voltaram seus olhares em busca do entendimento desse fato. Cabe frisar que Rosemberg (*apud* Barr, 1898) ajuizou o sintoma ecolálico como evidência de “amolecimento cerebral”, enquanto Echeverria (s/d, p. 424) observou na ecolalia “um sinal de perversão da vontade ou inibição patológica (defective ou impaired)”, (1898, p. 20), sintoma, logo de natureza emocional. De outra forma, poderia se atribuir a gênese dessa espécie de fala, a problemas de ordem cerebral e/ ou emocional.

Em continuidade a seu pensamento, Oliveira (2003) afirma que, nos trabalhos de alguns pesquisadores, as ecolalias poderiam falar de repetições de uma parte ou de um todo da fala do outro, com repetições exatas, automáticas, involuntárias e sem sentido. Na perspectiva de Shapiro e Lucy (1977, p. 373), a ecolalia em crianças autistas corresponde a “uma repetição exata de uma parte do enunciado modelo”. Quanto ao pensamento de Kanner (1946, p. 242), a ecolalia “É a repetição de frases completas” e, ainda, como cita em seu livro *Psiquiatria Infantil*, “Uma repetição automática, como a de um papagaio” (1966, p. 535). Para Campbell e Grieve, a ecolalia trata-se de uma “Repetição involuntária ou eco da fala produzida por outra pessoa” (1978, p. 414). Por fim, Mc Evoy *et all* (1988, p. 658) propõem ecolalia como sendo “Uma repetição sem significado das palavras do outro.” Expressões, como *imediate*, *tardia* e *mitigada*, foram, portanto, acrescentadas ao termo “ecolalia” (FERNANDES, 1996). A primeira ocorre logo após a fala do outro; a segunda tem lugar com um intervalo de tempo – podendo ser por horas e talvez, por dias – em relação à fala do outro; e a terceira apresenta algum tipo de modificação na repetição.

Moraes e Carvalho (s/d) promovem uma discussão sobre autismo e sua relação com a linguagem, a partir do confronto com a linguagem da criança que não exhibe limitações em seu percurso linguístico, considerando as produções sonoras em eco. Em adição a essas questões conceituais, Barros, Fonte e Souza (2020) sustentam que a ecolalia é definida como a repetição do discurso de outra pessoa de forma involuntária e, a princípio, sem sentido. Para esses autores, indivíduos com fala ecolálica podem repetir palavras ou frases completas, inclusive com a entonação e o sotaque do orador.

Para compreender a linguagem ecolálica no autismo, Barros, Fonte e Souza (2020) defendem que a criança deve ser observada em seu todo, além de sua fala, de suas verbalizações ou manifestações, pois a linguagem inclui, além da produção vocal, o olhar e os gestos. Completam que, embora estereotipados, esses gestos apresentam sentido peculiar a partir do contexto enunciativo. Portanto, a criança deve ser significada pelo interlocutor, levando em consideração todas as suas manifestações enunciativas, incluindo-a por completo no universo da linguagem.

Ampliando a riqueza dessa conceituação, Albano (1990) afirma que a fala ecolálica é a “repetição fora do contexto”, e os enunciados ecolálicos infantis demonstram uma criança “quase sem linguagem”; pois ela pode repetir falas de seu próprio meio, de propagandas televisivas ou de gravador.

Na perspectiva de Oliveira (2006, p. 222-229), a “Ecolalia parece mostrar que uma fala pode fazer um corpo falar sem, no entanto, implicar falantes”. A autora atenta também para a variedade de quadros clínicos nos quais a ecolalia é sintoma. De igual modo acrescenta que a fala ecolálica é registrada como sintoma de uma diversidade de casos clínicos neurológicos, como as afasias e o retardo mental e, também, em quadros psíquicos, como a esquizofrenia e o autismo infantil. Dessa forma, campos distintos, como Fonoaudiologia, Neurologia, Pediatria e outros, apresentam interesses em compreender esse assunto, no entanto, é relevante lembrar que cada aspecto recebe a devida atenção de acordo com a área clínica.

Em relação à linguagem, convém relembrar que vários autores, inclusive na linha psicanalítica, consideram que o autista está fora da linguagem. Por sua vez, de acordo com a linha lacaniana, Carvalho e Malta (2013) atentam para o ponto da exclusão conferida ao autista como um efeito provocado sobre o outro, como é, por exemplo, a ecolalia, e afirmam que não se pode falar em ausência de linguagem, no

autismo, e, sim, em certa posição ocupada, diante da língua, pelo autista e por aquele que tenta com ele se relacionar.

Nessa perspectiva, Carvalho e Melo (2018) assumem o posicionamento de que a ecolalia no autismo se apresenta como uma manifestação de resistência que a criança opõe ao recalque do som; à implantação do significante em seu corpo, incidindo, portanto, um impedimento ao movimento de constituição da subjetividade. Lembramos que, para se constituir falante, é necessário à criança deixar escapar – deixar perder / esquecer / recalcar – a dimensão sonora da voz, dando lugar à inscrição significante

Essas autoras colocam que, de acordo com Vivés (2012, p. 20), o sujeito para se tornar invocante deve permanecer surdo à continuidade vocal do Outro e enfatiza que “Quem não chega a estruturar esse ponto surdo por intermédio do recalque originário, vê-se tomado pela voz do outro. E quem não consegue se tornar surdo a essa voz primordial permanece indefinidamente nela suspenso, sob seus efeitos”.

Seguindo nessa direção, as estudiosas assumem a concepção de corpo sob a ótica da psicanálise que se refere ao corpo pulsional e não a organismo, não existindo correspondência entre corpo e organismo biológico ou entre corpo e sujeito, conforme já colocado em capítulo anterior. Nesse corpo, diz Pommier (2004, p. 125), “Entre as várias superfícies pulsionais, a boca é o lugar mais conflituoso”, uma vez que é essa parte do corpo que come e emite sons, especificando-se a pulsão invocante, no que diz respeito a essa emissão.

Baseadas no texto de Lemos (2008) “Da angústia na infância”, essas pesquisadoras ressaltam a resistência que a criança, concebida como corpo pulsional, opõe a sua captura pelo significante. Assim, de acordo com essa proposta, sintomas e erros na fala da criança são concebidos como pontos de resistência no combate entre heterogêneos: corpo e linguagem. Para a autora, esse embate/conflito permanece oculto, não aparecendo, se a criança não apresenta obstáculo em sua trajetória de aquisição de linguagem: tudo se daria como se a criança percorresse um caminho suave. Porém, caso surja algum obstáculo, com ele um corpo se faz visível, ou seja, “Um corpo que aparece na sua resistência oferecida à palavra, à perda do som, isto é, à implantação do significante.” (LEMOS, 2008, p.117)

Sobre esse aspecto, Carvalho e Melo (2018) se inspiram em Balbo (2004), que faz referência a crianças que resistem à perda da dimensão sonora da voz materna. No entanto, a resistência que o corpo da criança com dificuldades opõe à

perda do som opera de uma maneira distinta da resistência oposta pela criança sem dificuldades, no embate entre corpo e linguagem. Sobre essa perda do som pelo implante do significante no corpo, o autor nos fala de um *golpe de força*.

Supõem Carvalho e Melo (2018) que essa resistência seria revelada pela criança autista, por meio de suas manifestações ecológicas, uma vez que, pela ecolalia, ela estaria indicando encontrar-se aprisionada aos sons da voz do outro, no caso, da voz materna. Por sua vez, seria por meio desses sons que o autista poderia enxergar alguma saída. Apelando para Arantes (2001) e para Lier-De Vitto (2006), as autoras anteriormente mencionadas assumem a proposta de que, embora a dimensão sonora da voz do outro pudesse aprisionar a criança, formando um obstáculo ao movimento de constituição de sua subjetividade, seria a partir dessa dimensão sonora que se poderia indicar uma saída para esse aprisionamento, permitindo uma continuação de tal movimento. Explicitando de outro modo, se de um lado a ecolalia aprisiona o autista, de outro lado, nela se poderia encontrar uma chave para a saída desse aprisionamento.

Ademais, Oliveira (2003) se utiliza da metáfora de Deleuze, para quem essas repetições podem “salvar” ou “matar”. Este autor nos diz que a repetição pode ser “perdição ou salvação”, o que envia ao “jogo da doença e da saúde” (1988/1968, p. 28). Logo, a repetição pode se apresentar como um marco positivo ou negativo, patológico. Quando sinal positivo, é um reflexo de um processo de estruturação da linguagem e do sujeito, já quando sinal negativo, a repetição é refratária a tais processos.

Carvalho e Melo (2018) reafirmam a proposta de que os autistas não estão fora da linguagem, mas mantêm com ela uma relação bem particular. Nessa perspectiva, elas citam uma passagem em que Lagache perguntou a Lacan (1988), em uma conferência em Caracas, se a criança autista teria linguagem. Como resposta, o psicanalista afirmou que a língua teria acontecido em algum lugar nessa criança.

Em síntese ao que foi exposto, de acordo com as autoras anteriormente mencionadas, a ecolalia estaria apontando para uma resistência especial que o corpo *opõe à língua (gem), pela via de uma recusa à perda/esquecimento/recalque da sonoridade da voz materna* (2018, p. 67). E, ao recusarem a perda, o corpo seria invadido por essa sonoridade, aparecendo, por exemplo, por intermédio das verbalizações ecológicas. Dessa forma, a verbalização ecológica do autista apontaria

para uma posição por ele assumida em relação ao Outro, adquirindo, portanto, um caráter positivo em contraposição à negatividade que é atribuída a essa manifestação verbal, grande parte das vezes.

Vorcaro (1999), seguindo a linha lacaniana, concebe as manifestações ecológicas como blocos ou holófrases em que há uma colagem no primeiro par de significantes e, portanto, sem intervalos entre eles. Nas palavras da autora, “Holófrase é, na verdade, o nome que Lacan dá à ausência da dimensão metafórica. A solidificação da primeira dupla de significantes impede que um significante possa vir no lugar de outro, já que eles ocupam o mesmo lugar” (1999, p. 33).

Partindo da proposta lacaniana e apresentando a sua teoria, Lemos (2002, p. 51) afirma que “A possibilidade de se contrapor à holófrase, do ponto de vista psicanalítico, está o fenômeno da fragmentação. Fenômeno pelo qual, ousou dizer, a criança corta a cadeia da fala da mãe e dá reconhecimento ao intervalo que lhe permite indagar sobre o desejo do Outro”. Assim, no caso da criança sem dificuldade, trata-se de pedaços da fala do outro que retornam na fala infantil (especularidade/espelhamento) e que são “antitéticos” à holófrase.

Nessa perspectiva, Barros, Fonte e Souza (2020) chamam atenção para o fato de que não é suficiente se perceber que a natureza da ecolalia é ser “repetição da fala do outro”, pois no campo da aquisição da linguagem, “repetir a fala do outro” é uma das características que Lemos (1985) conceituou como *especularidade*. Sob a ótica de Porge (2014), a ecolalia do autista consiste na fixação da criança ao estágio de eco que precede e excede o Estádio do Espelho de Lacan, conforme já foi visto.

Para Oliveira (2003), a fala ecológica é designada comumente como “uma repetição em eco do enunciado dos outros” (p. 351), e é um fenômeno que tem atraído a atenção de diversos profissionais de diferentes áreas. Essa autora destaca, entretanto, a heterogeneidade desse sintoma na fala do autista. O “estranho” e a “heterogeneidade” das falas ecológicas de crianças com esse sintoma afetaram os pesquisadores, pois, como afirma Oliveira (2003), fizeram-nos debruçar sobre essa fala em suas pesquisas. No entanto, continua a autora, surgiu o trabalho de formulação de categorias ancoradas na suposição de sujeito epistêmico, da consciência – que vem a contrastar com o que se pode dizer de uma condição sintomática. Vale lembrar que se trata de uma concepção de sujeito de conhecimento, de vontade, de intenção que implica o exercício de um controle sobre a língua.

Como disse Lemos (2000), se o erro já coloca questões para aportes cognitivistas, imaginemos o que ocorre com uma fala sintomática (LIER-DE VITTO, 2000). Em outra perspectiva, ambos os autores buscam conferir-lhe um *código*, uma classificação. São estabelecidas “identidades patológicas” (VORCARO, 1997), a que todo caso novo possa ser referido.

Em contrapartida, a propagação de “identidades patológicas” evidencia que “quando não se encontra equivalência - entre uma nova manifestação do sintoma e as identidades patológicas já estabelecidas-, acrescenta-se um sinal a um nome ou a um nome à lista, conduzindo a uma futura reclassificação de quadros patológicos”. (OLIVEIRA, 2003, p. 40). Essa autora diz que a heterogeneidade das falas ecolálicas lhes atribui o caráter de falas não categorizáveis, não classificáveis e conclui ao afirmar que transparece ser na heterogeneidade, no que é diferente nessa repetição sintomática, que surge algo que diz respeito ao sujeito – ao seu modo singular, de estar frente à fala do outro.

É importante ressaltar, entretanto, que, embora, colocada em realce em vários estudos sobre o autismo, a ecolalia não esgota as manifestações de linguagem do autista: outras manifestações podem se fazer presentes, de diferentes modos, nas crianças com diagnóstico de autismo, além dos diferentes modos de presença das verbalizações ecolálicas. São essas diferenças, essas particularidades que precisam interrogar o investigador, na medida em possam ser escutadas como maneiras singulares de a criança estar na linguagem. Nessa perspectiva, indicaremos, a seguir, algumas manifestações de linguagem do autista registradas por estudiosos e que devem ser levadas em consideração, em conjunto à ecolalia.

Ao comentarem sobre um menino acompanhado por Melanie Klein, o caso Dick, Garcia-Fons; Veney-Perez (2001) referem-se à “**sonoplastia**” que consiste na emissão de “sons repetitivos, sem significação, que não se dirigiam a ninguém” (p.73). Indicam, também, a produção de um **número restrito de palavras aprendidas mecanicamente que permitem formar frases elementares**. Por sua vez, são comuns as **estereotípias** que, segundo Barros; Fonte (2016) podem ser percebidas por meio de reproduções de um movimento ou de uma vocalização que se assemelham em relação às seguintes características: são executadas com ou sem objetos, possuem uma constância e, visivelmente, não têm um objetivo ou não respondem a algum estímulo do meio. Por sua vez, podem ser escutados os **neologismos**, ou seja, a criação espontânea, pelo autista, de palavras e expressões

que apresentam um arranjo singular e, especialmente, estranho. Acrescentamos, ainda, as **onomatopeias**, ou seja, a imitação de sons do ambiente: animais ou objetos, por exemplo.

Convém destacar que tem sido apontada a dificuldade do autista em utilizar o pronome *eu* para fazer alusão a si mesmo; na verdade, refere-se a si na segunda (*tu*) ou terceira (*ele*) pessoa, não se alocando como sujeito ativo da fala. (BRASIL, 2015; OLIVEIRA, 2009)

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia que embasa este estudo, a partir da descrição do local da pesquisa dos agentes participantes e da maneira como se deu a obtenção dos resultados. A princípio, porém, faz-se necessário destacar que o projeto deste estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Pernambuco, com Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP em 30/04/2021, sob o número 45612421.9.0000.5206. O pesquisador comprometeu-se, ainda, a cumprir a Resolução CNS 196/96 e manter sigilo a respeito da identidade dos participantes.

3.1 Tipo de Estudo

Levando em consideração a existência de inúmeras e diferentes classificações às quais as pesquisas científicas estão submetidas (FERNANDES; GOMES, 2003), propõem a realização de um estudo com características qualitativas que, de acordo com Godoy (2010, p. 32), preocupa-se, com ares da realidade, com o foco em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. Na compreensão de Minayo (2001), a pesquisa qualitativa contempla o mundo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, levando a um lugar mais intrínseco das relações e acontecimentos que não podem ser diminuídos à operacionalização de variáveis.

Em relação aos objetivos, a pesquisa será exploratória e de natureza descritiva/explicativa. Para Godoy (1995, p. 42), “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial o detalhamento das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, a qual “Busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando, assim, um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2010). Além da caracterização descritiva do fenômeno estudado, do ponto de vista explicativo, os resultados desta pesquisa serão colocados em discussão com fundamento nas propostas teóricas assumidas.

Utilizaremos o estudo de caso que, segundo Trivinõs (1987, p. 133) “É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Quanto à metodologia desse trabalho, atende ao estudo de caso sob a ótica de Yin

(2001), que possibilita observar as unidades selecionadas em certa perspectiva, por meio da coleta de dados para posterior análise, visando a um aprofundamento dessa análise.

Para Yin (2001), o estudo de caso funciona como uma estratégia de pesquisa que envolve um método de larga abrangência, seguindo uma lógica de planejamento e agregando abordagens específicas à coleta e à análise de dados. Afirma, ainda, que o estudo de caso é uma tática abrangente de pesquisa. O autor também nos fala que o estudo de caso tem um forte componente que é a sua competência em lidar com uma extensa opção de evidências, como documentos, artefatos, entrevistas e observações, permitindo, assim, a manutenção das principais características dos fatos do cotidiano e a verticalização na pesquisa de determinado fenômeno.

Por sua vez, Chizzotti (1998 p. 164) afirma que o *caso* é “Tomado como unidade significativa do todo [...]”, tornando-se, assim, “Suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção”. Devido à grandeza desse método, faz-se possível um maior aprofundamento nas pesquisas de caso, sendo possível revelar várias dimensões da realidade, assim como a “multiplicidade de aspectos globais” (CHIZZOTTI, 1998 p. 164).

Conforme Lakatos e Marconi (1992, p. 43 e 44), a pesquisa permite uma compreensão da realidade a ser investigada como um procedimento não concluído. Esse procedimento acontece por meio de aproximações contínuas da realidade e contribui com elementos para uma intervenção na realidade. Nessa perspectiva, realizamos uma pesquisa de campo, e, para tanto, recorreremos a pesquisas bibliográficas, a documentos, às observações, ao questionário, a fim de integrar e compor a obtenção de resultados necessários ao estudo. Acreditamos, portanto, que o método de pesquisa selecionado para este estudo foi o mais eficaz e coerente com os nossos objetivos.

3.2 Local da Pesquisa

Com o advento da pandemia, modificações sistemáticas foram necessárias, a fim de viabilizar o presente estudo. Assim sendo, esta pesquisa foi realizada por meio de questionário semiestruturado com as docentes que atendem o aluno com diagnóstico de autismo. Ela foi realizada na cidade de Fortaleza, com professoras de uma escola da rede pública que contempla a educação infantil (integral), ao ensino

fundamental I, nos turnos matutino e vespertino.

Um dos critérios considerados na escolha da unidade escolar foi que essa fosse inclusiva e que o acesso aos documentos, assim como à sala de aula do aluno a ser pesquisado não fosse, de qualquer forma, inviabilizada. Assim, a unidade selecionada foi a Escola e CEI Nossa Senhora Aparecida, localizada na região metropolitana dessa capital, que atende algumas comunidades carentes no entorno. Conforme documentos e informações obtidas pela secretaria da escola, essa unidade de ensino, no presente ano, conta com 21 professores, sendo 09 com algum tipo de formação em TEA, 369 alunos matriculados, sendo 07 crianças com necessidades especiais, dentre elas alunos com TEA.

Em situação anterior à pandemia, esses alunos com necessidades específicas, frequentavam salas de aula regulares, partilhando dos ensinamentos transmitidos pela mesma professora e demais atividades proporcionadas a todas as outras crianças. Os encontros com os docentes aconteceram de forma virtual, por meio de questionário semiestruturado, o que possibilitou aos participantes permanecerem em suas residências com a devida segurança.

Acerca do questionário aplicado, ele contou com **23** perguntas semiestruturadas, de modo a permitir que as docentes colocassem suas condutas e seus pensamentos. As perguntas surgiram durante o momento da abordagem às profissionais, ao convidá-las para participarem da pesquisa. Nesse ínterim, algumas colocações foram feitas pelas docentes e, também, elucubrações mais profundas sobre o TEA que nos conduziram na formulação do questionário.

3.3 Participantes

Este estudo contou com a participação de professoras que trabalham diretamente com crianças autistas devidamente matriculadas em sala regular, na escola-*locus* da pesquisa, embora não frequentassem, no momento da investigação, aulas presenciais. Quanto à pesquisadora que integra o quadro docente municipal, contatou as professoras e os coordenadores da instituição eleita, por fim conversou com 09 das que trabalham com alunos com TEA, explicando os objetivos da pesquisa.

Esse contato foi feito após a verificação, por meio de documentos escolares, de quais salas de aula eram compostas por crianças autistas. De acordo com o interesse e a disponibilidade dos docentes contatados, selecionamos 04 professoras

que trabalhavam com alunos com TEA e optamos, nessa seleção, pelos professores que ministravam aulas a um mesmo aluno com esse diagnóstico. Assim, além da caracterização (no Capítulo 4) das participantes como professoras de uma mesma criança autista, apresentaremos essa criança. No entanto, durante a leitura dos resultados, deparamo-nos com os relatos da professora D sobre sua filha autista, que também será apresentado, embora não seja aluna das participantes.

Apresentamos, a seguir, um quadro com as características principais das docentes que participaram dessa pesquisa:

Quadro 01 – Características das docentes¹

DOCENTES	FORMAÇÃO	IDADE	TEMPO NA FUNÇÃO
A	Pós-graduação em psicopedagogia	40 anos	16 ANOS
B	Especialização em arte e educação	52 anos	5 ANOS
C	Formação continuada em TEA	38 anos	12 ANOS
D	Especialização em gestão educacional e psicomotricidade	51 anos	16 ANOS

Fonte: a autora da pesquisa, 2021.

A **professora A**, é graduada há 16 anos em Pedagogia e possui Especialização em Psicopedagogia Clínica. Participou de alguns cursos referentes ao TEA e, recentemente, finalizou um estudo ABA. É entusiasta no que se refere ao TEA, busca estudar para se aperfeiçoar em suas atividades e promover um melhor desempenho junto às crianças com esse transtorno. Atua em sala de aula nas turmas do Infantil 2 e Infantil 3. Leciona na escola (*locus* da pesquisa) em um período e, no contra turno, dedica-se ao atendimento clínico especializado a crianças especiais.

A **professora B** possui graduação em Pedagogia há 5 anos e tem especialização em Arte e Educação. No decorrer desse período, teve duas experiências com crianças autistas, sendo uma do 3º ano do Ensino Fundamental e

¹ A fim de mantermos o anonimato das professoras que participaram dessa pesquisa, vamos utilizar letras do nosso alfabeto para identificá-las, permanecendo a fidelidade de suas respostas a cada pergunta feita.

outra do Infantil 3 (a saber, José). Cabe acrescentar que ela iniciou um curso de especialização em Inclusão Escolar, mas o autismo era abordado dentro de outras especialidades, por isso não seguiu em frente. Essa profissional atua nessa escola em 1 período e, no segundo turno, dedica-se a um curso de Mestrado na área de educação.

A **professora C** está graduada, há 12 anos em Pedagogia e já participou de alguns cursos de formação continuada em TEA. Busca, na Literatura, norteadores para se aperfeiçoar em suas atividades e disponibilizar um melhor trabalho junto a essas crianças. Sua atuação em sala de aula é, principalmente, nas turmas do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, com algumas horas na sala da Educação Infantil 3. Completamos que ela trabalha nessa escola nos dois turnos.

A **professora D** possui graduação em Pedagogia há 16 anos, tem especialização em Gestão Educacional e Psicomotricidade. Busca, continuamente, aprender a lidar com o autismo, recorrendo a livros, cursos *on-line*, palestras e jornadas. Já havia tido experiências em sala de aula com crianças com TEA, porém, ao ter sua filha, Maria, diagnosticada com autismo severo, buscou se engajar em eventos e atividades relacionadas ao tema para, então, adquirir conhecimentos norteadores que pudessem ajudá-la nessa missão de mãe e professora de criança com TEA. Essa docente leciona apenas em um turno e, no outro, dedica-se às necessidades da filha.

Conforme nos referimos antes, apresentamos, também, duas crianças com diagnóstico de autismo: um menino e uma menina. O menino, de nome fictício **José**, é aluno das 4 professoras participantes e frequenta a escola-*locus* da pesquisa desde os anos iniciais de ensino. Hoje, está na sala de aula regular da turma Infantil 4 e, no momento da pesquisa, frequentava a turma Infantil 3, no turno matutino. É o segundo filho de 4 irmãos, pertence a uma família com baixo poder aquisitivo e, conseqüentemente, vive sob poucos recursos educacionais, o que dificulta seu processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem, pois os pais desconhecem a importância em incentivar a autonomia e a capacidade do filho.

José, logo nos primeiros contatos, foi observado, por sua então professora, com algumas características específicas de autismo. Com o passar dos dias, e com muito zelo, os pais foram devidamente orientados a procurar um profissional adequado e habilitado para levar o filho. Seguindo as orientações, receberam o diagnóstico de autismo moderado. Na época da pesquisa, José estava com 3 anos de

idade. Inicialmente, houve o momento de negação familiar, mas, aos poucos, os pais se fizeram presentes na vida escolar da criança, acompanhando-a nos atendimentos especializados necessários, dentro de suas possibilidades e disponibilidades dos AEE.

A menina, que chamaremos de **Maria**, na época da pesquisa, estava com 14 anos. Também estudou por um longo período na sala regular dessa escola-*locus*; mostrava-se participativa, embora demonstrasse características diferentes das demais crianças. Alguns profissionais dessa instituição de ensino chamaram a atenção da mãe, principalmente por ela lecionar na escola, para observar a filha que não desenvolvia sua cognição como as outras crianças de sua idade.

Nesse momento, houve a negação inicial do quadro *diferenciado*, mas, aos poucos, os pais foram devidamente orientados a procurar um profissional especialista e levar a filha para verificar seu desenvolvimento cognitivo, ocasião em que se depararam com o laudo de autismo severo. A fim de promover maior acompanhamento e desenvolvimento da filha, os pais tomaram outras medidas: matricularam-na em uma escola especializada, assim como nos demais atendimentos especiais necessários. Convém ressaltar que Maria não foi aluna de qualquer das 4 professoras participantes. Achemos importante apresentá-la, neste momento, uma vez que a fala de sua mãe, no questionário aplicado, revelou peculiaridades que, no nosso entender, representou um acréscimo a nossa investigação.

3.4 Procedimentos de Obtenção de Resultados

Para a obtenção de resultados, inicialmente tivemos, como um grande delimitador, o período pandêmico, que trouxe um atraso na aquisição de algumas informações importantes. No decorrer do processo, alguns procedimentos que antecederam o estudo propriamente dito, fizeram-se necessários, o que demandou algum tempo e prazo a serem seguidos, como o levantamento de dados junto a documentos da escola e a abordagem aos profissionais. Com o intuito de melhor viabilizar e nortear o estudo, foi criado um esquema com o período estimado para a coleta de informações em momentos distintos; para tal, foi construído o seguinte quadro:

Quadro 02 - Diagrama de atividades

ETAPAS	PERÍODO	PROCEDIMENTOS
1º Momento	Mar / 20	Contato inicial com a diretora da escola
2º Momento	Mar / 20 - Out / 21	Levantamento de documentos escolares
3º Momento	Mar / 2021	Apresentação da pesquisa para professores
4º Momento	Abr / 2021	Seleção das 04 docentes
5º Momento	Abr / 2021	Envio / retorno do TCLE
6º Momento	Mai e Jun / 2021	Envio / retorno do questionário às profissionais

Fonte: a autora da pesquisa, 2021

Detalhamento dos procedimentos

1º Momento: Foi realizado um contato com a diretora da escola, a partir do relato acerca da pesquisa e solicitada a autorização para que esse estudo fosse feito na sua unidade escolar no que se refere à consulta de documentos. Essa solicitação foi consentida para a utilização do material necessário à pesquisa, tanto pela diretora como pela Prefeitura Municipal de Fortaleza.

2º Momento: O projeto de pesquisa foi devidamente aprovado pelo CEP-UNICAP e enviado para a diretora da Escola e CEI Nossa Senhora Aparecida, onde lecionavam as docentes que participaram da pesquisa.

3º Momento: Foi realizado o levantamento das informações de que precisávamos. Tal procedimento ocorreu a partir de documentos escolares nos quais identificamos a quantidade de alunos regularmente matriculados, o total de professores, o número de alunos portadores de necessidades especiais, a quantidade de alunos com TEA, por fim, o total de professores que ministravam aulas a esses alunos.

4º Momento: Selecionamos 04 professoras da escola, de acordo com o critério de interesse pelo estudo e que mantivessem relação direta com as crianças diagnosticadas com TEA. Vale ressaltar, mais uma vez, que todos os contatos com as professoras foram feitos via chamadas de vídeo, explicando-lhes, detalhadamente, sobre a pesquisa e o seu caráter de necessidade.

5º Momento: Conversamos com as 04 professoras selecionadas com o propósito de sensibilizá-las acerca da relevância da investigação e, assim, elas poderem nos ajudarem na execução do estudo.

6º Momento: Foi combinado com cada uma das 04 professoras, um horário para o envio, por e-mail, do questionário. Cabe acrescentar que foi obtido o consentimento de todas para que suas respostas fossem usadas na pesquisa. A partir dessa permissão, enviamos, via e-mail, para assinatura, o TCLE, cujo conteúdo foi devidamente explicado pela pesquisadora e, também, o documento de autorização de uso de depoimento.

7º Momento: Os questionários foram enviados, por meio de e-mails, às participantes, cabendo a cada uma delas, a liberdade de marcar com a pesquisadora um horário para explicitar dúvidas, caso existissem.

4. RESULTADOS

4.1 Análise

Conforme já foi referido, dentre as 04 professoras envolvidas nesta pesquisa, deparamo-nos, de forma surpreendente, com uma assumindo um duplo papel: o de professora e o de mãe de uma criança com TEA. Convém explicitar que, com esse diferencial, a docente identificada como professora **D** posicionou-se, em seu relato, ora como professora, ora como mãe, o que, talvez, venha a enriquecer, de algum modo, este trabalho.

Analisaremos, a seguir, as falas das participantes, a partir das perguntas que lhes foram apresentadas.

Pergunta 1: Na faculdade você estudou sobre inclusão escolar?

Ao indagarmos às professoras sobre a experiência acadêmica e a inclusão escolar, vimos, por intermédio dos questionários por elas respondidos, que, na época em que cursaram a Faculdade, a inclusão escolar não era um tema comum e nem visto como relevante. De igual modo, não havia uma disciplina que abordasse, com maior profundidade, as dificuldades de aprendizagem que hoje se tornaram visíveis, por exemplo, as do Transtorno do Espectro Autista.

Considerando o depoimento das docentes, a professora **A** diz que: “[...] no tempo que fiz faculdade, era muito superficial, hoje a realidade é bem diferente”; já a docente **B** relata que: “Na época que fiz faculdade se falava pouco sobre o assunto inclusão escolar [...] Ainda havia os encaminhamentos dessa demanda de clientela para as escolas especializadas. A visão de inclusão era a inserção da criança ao atendimento especializado fora da escola regular. Eu lembro que parecia ser um progresso já que as crianças anteriores a essa fase eram tratadas como bichos, presas dentro de casa”; para a professora **C** “[...] O autismo ainda não era abordado”; e, por último, a professora **D** estudou algumas disciplinas aleatórias durante a faculdade, nada de fato dirigido para o autismo, sendo apenas apresentado um lado *romântico* do transtorno.

Pergunta 2: Tem algum curso ou estudo na área de TEA?

Ressaltamos que, conforme respostas das docentes, existe uma boa vontade por parte delas em adquirir conhecimento sobre esse transtorno, tendo em vista que

participaram de cursos de aprofundamento acerca do tema ou, ainda, recorreram à literatura, a fim de buscarem informações que pudessem auxiliar na melhor conduta com a criança. Essa prática, que vai sendo aperfeiçoada com a convivência diária, representa uma rotina que enriquece e estimula a busca por maiores conhecimentos sobre o TEA.

Assim diz a professora **A**: “Fiz um curso ABA”; nas palavras da professora **B**, “Comecei a fazer uma especialização em inclusão escolar (1999), mas não focava só na área de TEA. Eram todas as especialidades. Na época denominavam de Autismo”; e a professora **C** fez “Formação continuada em TEA”. Para compreender o TEA, a profissional **D** não frequentou nenhum curso específico, porém buscou na literatura e na própria vivência, o entendimento necessário para aperfeiçoar sua prática pedagógica, em sua fala: “Fui me guiando por leituras de livros, cursos *on-line* e vivência mesmo”.

Pergunta 3: Você já trabalhou com crianças autistas anteriormente?

Ao buscarmos saber sobre a possibilidade de terem tido experiências anteriores com crianças autistas, as professoras afirmaram que já tiveram essa experiência. Assim, acrescenta a professora **D**, falando como mãe, que ao ter “[...] o diagnóstico da minha filha caçula. Lembro que na hora entrei em choque e pedi para a médica repetir. Me lembrei da enorme dificuldade em interagir com meu aluno especial”. Nessa fala, observamos a dificuldade existente na família, em aceitar um diagnóstico de TEA.

Pergunta 4: A escola disponibiliza alguns recursos para inclusão de crianças com TEA? Quais?

As professoras narram a falta de recursos didáticos/ pedagógicos da escola para a inclusão dessas crianças. Essa falta inclui, além da própria estrutura escolar, materiais específicos e, também, o tão importante material humano especializado. Dizem, ainda, que os centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE) são poucos e a frequência do aluno é limitada. A professora **A** afirma que “[...] como professora, tento promover o melhor ambiente para essa criança”; expõe a professora **B**, que “[...] a escola deveria ter o mínimo para atender as necessidades dos professores e da criança e a docente **C**, enfatiza que “não” há recursos. Por último, a docente **D** diz sobre sua filha, que “a escola onde ela estuda atualmente, disponibiliza

de alguns materiais, como jogos de encaixe, jogos de palavras, fichas de expressões faciais”, e que estes auxiliam no enriquecimento da aquisição da linguagem.

Pergunta 5: A escola mantém uma equipe multidisciplinar para trabalhar com as crianças com TEA?

Nas respostas das profissionais, existe a necessidade em manter uma equipe multidisciplinar dentro da unidade escolar, a fim de atender esses alunos com TEA, porém, como enfatizam as professoras **A** e **B**, *não* há essa equipe. Já a professora **C** diz que “Além do AEE, eu desconheço que a prefeitura tenha algo a mais para oferecer. Acredito que ela se utiliza do que já tem (psicólogo, assistente social, etc.) para encaminhar a criança.

No entanto, uma equipe na escola, *não* existe nem para as demandas mais frequentes”. A professora **D**, relata como mãe, que existe uma dificuldade em encontrar escolas que mantenham uma equipe multidisciplinar para trabalhar com as crianças com TEA; ainda acrescenta que “aqui em Fortaleza, que eu saiba, só existem 2 escolas que possuem uma equipe interdisciplinar e adaptam o currículo às necessidades das crianças. Infelizmente, ela (*filha*) *não* estuda em nenhuma delas”.

Pergunta 6: Quais os recursos pessoais que você utiliza para incluir as crianças com TEA na sala de aula regular?

As professoras nos apresentam que, em diversas e costumeiras situações, precisam adaptar os recursos de que disponibilizam em sala de aula regular para as crianças atípicas, para aquelas com o transtorno de autismo. Algumas, intuitivamente, utilizam-se do lúdico, dos jogos adaptados, das fichas e dos objetos que possam incluir as crianças com TEA na sala de aula.

A professora **A** trabalha com “Jogos adaptados, de acordo com a necessidade da criança”; a professora **B** relata que “[...] nem sei o que fazer para incluir uma criança com TEA. E quando digo *não sei* é porque minha prática seria desvinculada de qualquer teoria atual. De forma autônoma e talvez um pouco empírica. Certamente, leio sobre acolher, como faço a todos e trabalhando na dinâmica da observação – ação – observação e registro - reflexão – ação”; a professora **C** recorre aos “Jogos sensoriais, às fichas e aos objetos que possam ser utilizados em sala”. A professora **D**, com sua fala materna, diz que segue “[...] convencendo-a a ficar como a uma criança pequena, depois uso jogos de encaixe ou outro recurso que ela goste”.

Pergunta 7: Como as demais crianças lidam dentro e fora da sala de aula com essa criança com TEA?

As docentes nos contam que as demais crianças são orientadas e que há uma explicação, dentro do possível, para o entendimento delas quanto à condição do colega autista, para saberem que há um *diferente*. As demais crianças reagem conforme o estado da criança com TEA, naquele dia, permanecendo calmas ou agitadas e, até mesmo, assustadas, ou ajudando/cuidando desse colega.

A orientação das docentes consiste em dizer que precisam da ajuda delas em relação ao colega. Ainda consta o relato de uma alternância nos dias para a frequência da criança com TEA, a fim de promover maior interação e adaptação, mas não foi avante devido à dificuldade na adaptação e na rotina.

Referente ao comportamento dos demais alunos, a professora **A** diz que “Depende do comportamento, quando está calma, normalmente, e se está em crise, algumas ficam assustadas”; a professora **B** diz que “Na minha experiência com o Infantil 3, as crianças nem percebiam a diferença a ponto de verbalizar algo excludente. Entretanto, o aluno não dava *feedback* das brincadeiras propostas pelos colegas e, com o tempo, passou a brincar cada vez mais sozinho. Já em outra experiência que tive com um aluno, era do 3º ano do fundamental, o ambiente escolar para ele era estressante, ele já chegava aos berros, tinha um problema de atrofia nas pernas e não andava com equilíbrio. Como havia uma rotina a cumprir, metas a serem alcançadas ... e essas demandas, quando foram criadas, não pensaram como participantes dela um aluno com TEA. Foi acordado com a família que ele alternaria os dias de vir para escola. No dia que ele vinha, o planejamento era voltado para ele. Não adiantava muito, porque, como alternava era como se ele sempre tivesse uma experiência nova naquele lugar, um eterno processo de adaptação”.

Para a professora **C**, “Elas necessitam de orientação e, quando são bem orientadas, conseguem conviver e até ajudar no desenvolvimento e na interação dos colegas”. Ao relatar como as demais crianças lidavam dentro e fora da sala de aula com o aluno com TEA, a professora **D** permitiu que sua fala materna fosse mais alta, e expôs sua experiência dizendo que “Minha filha sofreu muito, ela sofreu muito *bullying* enquanto eu insistia em deixá-la numa escola com crianças *normais*. Acreditando nessa bendita inclusão. Um dia eu cheguei para pegá-la e estavam rindo dela e imitando-a. Briguei com todo mundo e nunca mais mandei para aquela escola!

Hoje, na escola atual, ela fica mais tranquila, e, mesmo assim, sofre quando a coleguinha preferida não quer brincar e nem dar a mão para ela”.

Pergunta 8: Qual sua maior dificuldade em sala de aula com a criança com TEA?

A dificuldade em ter um profissional especializado em TEA, para o apoio em sala de aula, é elencado como uma das principais dificuldades pelas profissionais, assim como a falta de abordagem sobre o TEA nos cursos de formação continuada fornecidos pela rede municipal de ensino, no caso, a prefeitura. Entretanto, quando surge o assunto durante um desses cursos de formação, é citado por algum outro professor e visto como um caso em particular, não se atendo ao fato de que todos os professores podem receber um aluno autista e não saber o que fazer.

Também falam sobre a dificuldade na comunicação entre o professor e o aluno e, ainda, em como mantê-lo concentrado. Referente a tais dificuldades, a professora **A** diz “Não ter um profissional de apoio que possa fornecer um suporte”; nas palavras da professora **B** “[...] diria que é estar completamente desatualizada, meu foco de estudo sempre é sobre o nível que estou trabalhando. A formação continuada de professores parece que só se detém ao assunto quando um caso aparece na sala de um professor. Ressaltando que trata de forma paliativa e, às vezes, até em particular. Colocando-me como cúmplice dessa prática, é como se a gente nunca fosse receber qualquer tipo de aluno especial. Daí, quando aparece, ficamos sem saber o que fazer”; a professora **C** diz ter grande “Dificuldade na comunicação e nas faculdades executivas ligadas à concentração”. Ao narrar sobre sua maior dificuldade em sala de aula com a criança com TEA, a docente **D**, novamente no lugar de mãe de autista, diz que “A professora dela me diz que é manter sua concentração, apesar dela tomar Ritalina ... de concentração não passa de 3 minutos, o que exige esforço da professora em mantê-la nas atividades”.

Pergunta 9: Como é a relação dos pais dessa criança com TEA e você?

Alguns familiares, mesmo com poucas informações sobre TEA, chegam à escola já conscientes da condição de espectro de autismo de seu filho, promovendo uma parceria entre a família e a escola em prol do melhor para essa criança, mantendo o respeito e acatando as sugestões dos professores. Mas, também, há o lado da negação familiar, em que certos pais não aceitam o autismo dentro de sua família e, assim, negam quaisquer intervenções pedagógicas por parte dos docentes.

Na fala da professora **A** “Os pais são conscientes das dificuldades e ajudam como podem”; para a professora **B**, “Todas as experiências que eu tive foi de negação da situação, da parte de um ou dos dois. Detalhe, estamos falando de crianças laudadas. Quando digo negação, é que à medida que os pais negam a condição do filho, eles também negam a condição de intervenção do professor no processo educativo dessa criança”; já a professora **C** diz que essa relação é “De respeito e parceria”. A professora **D** nos coloca como acontece sua interação como mãe e a escola, afirmando que “a [...] relação com a professora dela é de confiança, sinceridade e empatia. Fazemos sempre um *feedback* antes das reuniões para acompanhar o seu desenvolvimento”.

Pergunta 10: Essa criança com TEA frequenta algum Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Conforme citado por uma das professoras, são poucos os centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e limitados os acessos. Mesmo assim, as docentes concordam que a criança é orientada a participar do AEE e que esses encontros ajudam muito em sua evolução, embora nem todas possam se fazer presentes. As professoras **A** e **C** dizem que as crianças “Sim, têm acompanhamento”, e a professora **B** diz que “São orientadas a frequentar, mas, às vezes faltam”, a docente **D** nos fala sobre sua filha que, de maneira particular, “[...] frequenta a fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicóloga. Mas na própria escola não tem”.

Pergunta 11: Considerando as situações interativas entre a criança com TEA e os demais alunos e profissionais da escola, como você vê seu processo de aquisição de linguagem?

As professoras nos colocam que o processo de aquisição da linguagem acontece lentamente, talvez pela carência de material adequado para seu aprendizado ou, até mesmo, pela falta de uma orientação sobre o tema TEA. Também citam que alguns avanços na linguagem da criança foram alcançados, por exemplo, chamar colegas pelo nome, nomear objetos e reagir através de cantigas. A professora **A** fala que “Essa interação é muito importante, pois as crianças aprendem muito por imitação, embora não seja um processo rápido”, enquanto a professora **B** diz “O que

eu percebi é que todas as duas² tiveram avanços na aquisição da linguagem. Posso citar algumas, como pedir, negar, cantar, identificar espaços, objetos e colegas quando solicitado pelo nome. Interagir em momento de cantar em grupo sem episódio de estresse. Antes, no lugar de todo esse progresso, só existia silêncio ou grito. Só que, para isso ser mais eficaz, a comunidade interna da escola tem que frear o que chamo de orgulho didático/gestor”, a professora **C** vê esse processo como “Lento e restrito, devido às condições inadequadas”, enquanto a professora **D** observa que o processo de aquisição da linguagem “[...] depende do grau de autismo. No meu caso, com a minha filha, preserva a fala ecológica e pouco funcional”.

Pergunta 12: Como você estimula a aquisição da linguagem da criança com TEA?

A fim de estimular a aquisição de linguagem na criança com TEA, as professoras recorriam a formas diversificadas de ensino, considerando suas possibilidades e seus conhecimentos. Por meio, principalmente, da rotina, conseguiam conquistar êxito, com o uso de palavras curtas e simples, utilizando o recurso musical para interagir individualmente com a criança com TEA.

No entanto, como elas disseram, cada aluno autista é uma particularidade, e responde, assim, de maneira diferente a cada investida de aproximação por parte dos docentes e demais alunos. A professora **A** diz que para interagir com a criança com TEA, é necessário “Falar com a criança de forma clara e objetiva, através de imagens, música, manter uma rotina, entre outros recursos”, enquanto a professora **B**, diz que “[...] cada caso é um caso. Sendo sincera, eu nem tinha muita certeza do que eu estava fazendo, mas sabia da necessidade que aquela criança estava sentindo, naquele ambiente sempre estranho para ela. Eu tinha um hábito de sempre olhar no olho para saber como estava a abertura dele naquele dia. Porque li, em algum lugar, que eles não olham no olho, mas percebi que, com os meus alunos, isso não ocorria sempre. Quando eu ia comunicar algo para ele, era sempre antes de comunicar a turma e seguia todo um ritual que anunciava que eu ia conversar algo. Na verdade, nada estudado, minha ação vinha da necessidade”.

A professora **C** recorre a “Atividades individuais de estimulação da expressão corporal e oral”. Por sua vez, profissional **D** nos coloca, como mãe, que incentivar a aquisição da linguagem do aluno com TEA, deve ser sempre algo inovador, e que “Ser

² A Docente está se referindo a um outro aluno de outra sala

mãe de uma criança autista é um permanente laboratório. Fico conversando com ela, deixo que se expresse e, às vezes, faço pequenas correções do tipo “Não, não é essa palavra, é essa” ou digo “Me conta tudo” e ela vai narrando o que aconteceu. Quando está calada, basta puxar conversa com coisas do seu interesse, como princesas, príncipes, aniversários. Se ela escuta uma palavra de relance, inclui na história no mesmo tempo”.

Pergunta 13: Como acontecem as práticas dialógicas entre você e a criança com TEA?

As professoras procuram trabalhar o diálogo com a criança com TEA e recorrem às práticas diversas. Afirmam a professora **A** que estimula “Através daquilo que interessa a criança”; a professora **B** diz que interage com “a ferramenta que disponho”; enquanto a professora **C** nos relata que sua prática ocorre “oralmente e visualmente”; e a professora **D** afirma: “Tento fazer que sua conversa seja funcional e que haja continuidade e que tenha sentido”.

Pergunta 14: Quais os recursos pedagógicos que são oferecidos para a aquisição da linguagem da criança com TEA?

Uma das grandes dificuldades que as educadoras encontram para manter um trabalho direcionado e adequado às crianças com TEA é a carência de materiais específicos e disponibilizados na escola para essa criança. Isso decorre, geralmente, em virtude de a Instituição não disponibilizar recursos, inclusive financeiros, para tal. Dessa forma, elas precisam adequar e/ ou criar os materiais devidos, a partir das ferramentas que têm em sala de aula e que sejam comuns a todos.

A professora **A** fala: “Utilizo muito ludicidade”; a professora **B** enfatiza que “Na escola não tem. Procuo ajustar a realidade de todas as crianças às ferramentas que possuo em sala de aula”; corrobora a professora **C** ao afirmar que “Pela escola? Nenhum. Preciso adaptar o material comum para todos os alunos”. A docente **D** recorre a diversos recursos pedagógicos para trabalhar a aquisição da linguagem do aluno com TEA. Ela diz, como mãe, que estimula e incentiva sua filha, “Eu a estimulo a usar o *tablet* e o *notebook* para brincar e estudar. Existem muitos programas e aplicativos de alfabetização de crianças com autismo”.

Pergunta 15: Como você promove a elaboração e as atividades estruturadas, que estimulem aquisição de linguagem da criança com TEA?

Quanto à elaboração das atividades estruturadas que visem a estimular a aquisição da linguagem da criança com TEA, as docentes buscam, de maneiras distintas, identificar seu *hiperfoco* e, assim, promover novos interesses e novas abordagens. Relatam, ainda, que também existe a carência de informações sobre o nível de TEA desse aluno, não lhes sendo repassada uma orientação e/ ou apoio para iniciar um trabalho adaptado e/ ou direcionado a essa criança, sendo que, muitas vezes, nem seus familiares têm a percepção do que a criança precisa e gosta. A sala de aula, os demais alunos e o material coletivo, em geral, têm que ser adaptados pela docente à criança com TEA, para, então, e conforme entendimento das professoras, buscar o melhor desenvolvimento para esse aluno.

Cada profissional segue sua linha pessoal, como a professora **A** que diz: “ No início, sempre procuro trabalhar o *hiperfoco* que a criança apresenta, depois, vou inserindo novas possibilidades”; a professora **B** segue sua intuição e nos fala: “Se eu fosse receber uma criança amanhã na minha sala eu não saberia. Teria que ler, estudar e transformar em prática. Acredito que isso nunca vai estar pronto na nossa cabeça. No entanto, precisamos ter uma formação básica, um documento prático que nos orientem nesse sentido. Evitar o despreparo inicial para dar segurança à professora as primeiras ações. Depois, é a dinâmica que citei observação – ação – observação e registro - reflexão – ação”.

A professora **C** segue “Adaptando as demandas das disciplinas e as propostas coletivas”. A docente **D** se aproveita de tudo que está disponível no momento, fazendo de cada instante, um novo recurso; ela nos diz, como mãe, que “[...] não crio atividade estruturadas, mas a desenvolvo em todas as oportunidades. Por exemplo, se vamos à praia, escrevo a palavra e digo para repetir as letras, formar as sílabas e dentro do mar (faço o mesmo com a palavra mar), explico que há peixes, tubarões e eles pertencem ao grupo dos peixes. E a baleia? Sempre me pergunta ... não, a baleia é mamífera, e aí, geralmente, ela conta a história do Pinóquio, e eu vou variando as perguntas”.

Pergunta 16: Como é realizado o acolhimento inicial à criança em processo de inclusão no momento da sua chegada à escola pela primeira vez?

A docente **A** narra, sobre o momento da chegada da criança com TEA à escola, que deve ser “De forma que a criança possa se sentir o mais confortável possível, embora essa chegada, com seus familiares, no mesmo momento das demais, causa, para algumas, um desconforto. Seria interessante que elas adentrassem no espaço escolar em um outro momento, onde ela pudesse ter uma atenção especial do grupo gestor e, conseqüentemente, ser repassado ao professor com suas devidas observações”. Nas palavras da professora **B**, “O ideal é uma anamnese da criança e sua situação familiar e social, depois uma reunião com a coordenação, professora e pais. Em seguida, uma adaptação mais lenta, organizado e sem faltas para estabilizar a rotina. Anterior a tudo, tratar a chegada dessa criança à escola, de fato à escola. Porque a impressão que sempre tive é que ela chega só para o professor e de aí em diante os olhares externos vão da pena ao alívio”.

A professora **C** relata que “No coletivo, quando possível, juntamente às outras crianças “. A profissional **D** assumiu seu lugar de mãe e afirmou que “O ideal é que seja feito devagar, como na educação infantil ... começamos devagar, ficamos em sala, aprendemos a rotina da sala. Em casa a estimulamos, porque a tia vai fazer uma coisa bem legal e divertida hoje e aí durante as semanas seguintes, os pais vão saindo e chegando um pouco mais cedo”.

Pergunta 17: Existe a realização de algum processo de adaptação?

Quanto à realização de algum processo de adaptação, a professora **A** diz que utiliza “[...] os necessários para aquisição da aprendizagem”; enquanto a professora **B** diz que “Tento propor algo planejado antes da criança chegar na escola e dentro da sala. A primeira foi um sacode do aluno para lá para cá”; a professora **C** diz que esse processo acontece “Quando os pais e a professora solicitam, são encaminhadas algumas saídas”. A professora **D**, sobre o processo de adaptação de sua filha, diz “Na escola onde minha filha estuda atualmente, houve, sim, e hoje ela está tão confiante e a vontade que me manda ir embora, mas eu fico na secretaria”.

Pergunta 18: A escola possui alguma política que norteia o atendimento a crianças com autismo? Quais?

Percebe-se, na fala das educadoras, que existe uma vontade imensa do núcleo gestor desta escola de que essas crianças com TEA ocupem seu lugar dentro da instituição e dentro da sala de aula, mas não há, de fato, uma política de inclusão

desses alunos. Ao chegarem, eles são alocados junto à turma regular, sem que seja feita uma adaptação individual e adequada que corresponda às suas necessidades.

As docentes têm de se equilibrar nessa linha tênue que separa a necessidade particular dessa criança com TEA e os demais alunos. Conforme a concepção das profissionais em suas falas, e embora a professora **B** desconheça tais políticas na instituição, afirma a professora **A** que “Até existe, mas, muitas vezes, não é seguida da maneira que deveria acontecer”; e a professora **C** afirma que “Existe uma boa vontade em receber esses alunos da melhor forma, porém não supri a devida demanda”. A professora **D** nos diz que a escola de sua filha possui uma política que norteia o atendimento a crianças com autismo e que “A escola criou o período da tarde com adolescentes autistas devido à necessidade dos pais de deixarem seus filhos num lugar de aprendizagens, experiências e vivências”.

Pergunta 19: Quais as práticas, os recursos e os métodos, orientados normalmente nesta escola, que visam ao processo de inclusão de alunos com autismo?

A partir das falas das docentes, vê-se que não existe, na prática, uma metodologia ou recursos disponíveis, dentro da escola, que visem à inclusão desse aluno com TEA. É notório que essa indisponibilidade dificulta, e muito, seu processo de aquisição da linguagem, uma vez que, sem o devido material, a adaptação e o trabalho pedagógico ficam muito prejudicados.

Nesse sentido, “Muitas escolas não têm recursos e nem profissionais habilitados ao trabalho com as crianças portadoras de TEA. Essa criança tem que ser bem acolhida e a sua inclusão tem que ser feita de uma maneira que não cause mais sofrimento a ela e nem aos familiares”, pontua a professora **A**. Por sua vez, a docente **B** completa essa visão ao afirmar que “Não existe nada exclusivo para TEA” e, ainda, como coloca a docente **C**, “Não há direcionamento específico”. A docente **D**, em sua fala de mãe, diz que, na escola de sua filha, “Eles desenvolvem um material diferenciado, baseado em apostilas, atividades no caderno, respeitando o ritmo de cada aluno”.

Pergunta 20: Quais são as principais barreiras cotidianas que você considera que este aluno encontra em seu processo de inclusão nesta escola?

As barreiras para a recepção de aluno com TEA são enormes e, ao mesmo tempo, desafiadoras; enquanto se busca promover um ambiente acolhedor e empático

para essa criança, os profissionais se deparam, principalmente, com a carência de pessoas qualificadas que possam dar o devido suporte e apoio dentro da sala de aula, para que as professoras possam dedicar maior tempo às especificidades da criança com TEA. Isso se reflete, imediatamente, nessa *luta* interna dessa profissional em relação ao aluno que necessita de uma maior atenção em seu processo de autonomia e aquisição da linguagem. Como expõe a professora **A**, essas dificuldades se apresentam através “Principalmente, da falta de recurso e pessoal capacitado para lidar com as diversas situações”; para a professora **B**, essa inexistência de “Professores formados, cientes dos métodos a serem adotados, de documentos que norteiem sua prática com alunos com TEA ou qualquer outra especialidade constitui uma deficiência”; a profissional **C** complementa ao afirmar que “ O currículo escolar a ser cumprido e a ausência de pessoal qualificado para o acompanhamento, a infraestrutura adequada e condizente com as necessidades desse aluno impossibilitam um acompanhamento mais individualizado a esse aluno”. A professora **D**, assumindo seu papel de mãe, nos diz, sobre sua filha, que “Quando ela estudava na escola regular, eu sentia o preconceito. As pessoas se aproximam por pena ou curiosidade, é difícil, porque o autista não tem uma característica física, ele só é *diferente*. A professora encerra sua fala numa posição profissional e pessoal, pois, na verdade, percebe-se que as duas posições não caminham separadas, uma apoia a outra na construção diária de sua aprendizagem.

A docente nos presenteia com a seguinte fala: “Costumo dizer que a inclusão começa no coração, falo isso baseada em minhas experiências pessoais. Ter boa vontade e empatia já é meio caminho andado ... enquanto mãe e professora, só tenho a pedir que estudemos, façamos formações, porque a nossa realidade dos alunos com necessidades especiais bate à nossa porta, cada aluno autista é um desafio diferenciado, é um quebra-cabeça representado muito bem pelo seu símbolo. Mas todos são seres humanos, dignos de respeito e valorização”.

Pergunta 21: Como você analisa o sujeito e sua concepção?

Pela escuta das falas das docentes, verificamos que, para elas, o sujeito já nasce constituído. Vemos isso claramente na fala da professora **A**, ao dizer que “Quando a criança nasce, ela já traz suas características próprias”; e complementa a professora **B**, ao dizer que “Essa criança já tem uma carga emocional desde que tá na barriga da mãe, que passa pra ela tudo que sente, de bom e de ruim”. Ao mesmo

tempo em que concebe que o sujeito já nasce constituído, a professora **A** admite um processo de formação cujos estímulos vão sendo fornecidos pelos pais, ao afirmar que “A personalidade vai sendo formada conforme os pais vão dando valores e limites”; completa a docente **C**, ao afirmar que “Depende muito da vivência familiar”, enquanto a professora **D**, como mãe, diz que “Passo pra ela os princípios básicos de autonomia e de educação, tento estimular nela o melhor que ela pode”.

Pergunta 22: Para você, o que é linguagem?

Nessa pergunta direta sobre como a linguagem é vista pelas participantes, as respostas se centram na fala enquanto instrumento de comunicação entre as pessoas. Assim, a docente **A** diz perceber “A linguagem como uma maneira de expressão, de falar o que se deseja, mesmo que não esboce nenhuma palavra”; esse pensamento é complementado pela docente **B**, ao dizer sobre a criança com TEA, que “A linguagem da criança autista é essencial para ela se expressar de forma clara e compreensível com aqueles que se encontram em um universo cheio de possibilidades”; para a professora **C**, “É um jeito de efetuar a comunicação entre as pessoas”; por último a professora **D** diz que a linguagem “É um sistema que cerca e diferencia os seres vivos e sem falar que ajuda muito no desenvolvimento da criança, já que ela tem a função de se comunicar”.

Pergunta 23: Como você vê a aquisição da linguagem da criança autista?

Em face desta esta pergunta, predomina, nas falas das docentes, o reconhecimento da especificidade da aquisição de linguagem do autista. Nota-se que persiste a concepção de linguagem como instrumento de comunicação cuja aquisição decorre de um processo de aprendizagem [no sentido comportamentalista] que requer uma estimulação com estratégias (rotinas) preestabelecidas.

A professora **A** dá destaque à dificuldade de apreensão do significado da linguagem peculiar da criança autista quando relata que “É muito difícil entender essa linguagem tão particular numa sala de aula com um número maior de alunos”; segundo a docente **B**, “Ela tem seu ritmo de aprendizado, potencialidade para interagir com o outro e com o meio (não tendo ela outro comprometimento) e é capaz de comunicar seus desejos”; essa professora continua afirmando que “O autista, em contato com um processo de aprendizagem que contemple a sua especialidade e possibilidade, consegue êxito na aquisição da linguagem” e, ainda de acordo com a

mesma profissional, “Há a necessidade de uma rotina preestabelecida, de objetivos claros, com ações inclusivas e avaliativas que respeitem os limites deles”.

A professora **C** diz que procura estimular a linguagem na criança, mas “Cada criança tem seu tempo e seu jeito de se expressar”. Por sua vez, a professora **D**, assumindo seu duplo papel, afirma que a linguagem tem que ser incentivada; em suas palavras “... Sei que nem todo autista verbaliza, mas também sei que todos se comunicam de alguma forma” e segue “... quando eu digo que todos falam, é porque acredito que a criança atípica também fala, ela tem a linguagem dela, que precisa ser diariamente estimulada, incentivada para que se expresse. Com minha filha, eu fico criando situações para que ela pronuncie as palavras que eu ensino. Assim, ela adquire um vocabulário maior e consegue dizer, nem sempre com palavras, às vezes com gestos, aquilo que é o desejo dela”. Dessa forma, essa docente (**D**) focaliza a imitação, pela criança, de palavras que ela (mãe) emite, dando destaque ao aumento crescente do vocabulário.

4.2 Discussão

Neste momento, colocaremos em discussão as falas das professoras diante das perguntas do questionário que lhes foi aplicado, destacando cinco tópicos: *o sujeito; a linguagem; a aquisição de linguagem na criança autista; as estratégias utilizadas pelas docentes para estimular a aquisição de linguagem; a inclusão.*

4.2.1 O sujeito

Considerando o lugar de fala das docentes, pode-se notar que o sujeito é, basicamente, um ser biológico e que já existe desde sua concepção; ao ser gerado, já está constituído, cabendo aos pais a garantia da satisfação de sua sobrevivência. No que pode ser constatado, a professora **A**, diz que “Quando a criança nasce ela já traz suas características próprias”; na perspectiva da professora **B**, “Essa criança já tem uma carga emocional desde que tá na barriga da mãe”; e complementa a professora **D** ao afirmar que “Quando estava grávida conversava muito com minha filha”.

Assim, apreendemos que, para as docentes/participantes desta pesquisa, o sujeito diz respeito a um ser que já *nasce* pronto, independente do campo da linguagem, isto é, da relação com o Outro. Conforme nos fala ELIA (2010), é na

relação com o outro, enquanto representante do Outro (lugar da língua, da cadeia significante) que vão sendo fornecidos, ao bebê, significantes que, ao se articularem, vão produzindo sentidos. Nota-se que a concepção – extraída das falas das docentes – vai frontalmente de encontro à noção de sujeito da psicanálise, aqui, assumida. Nessa perspectiva, portanto, tais falas não tocam na questão do desejo do outro (aquele que exerce a função materna), que constitui o desejo da criança e que é movido pela falta, instaurando, assim, a condição incontornável de incompletude do ser humano que, segundo a literatura lacaniana, é atravessado pela ordem simbólica que o antecede.

Trata-se, também, conforme a escuta dessas falas, de um sujeito centrado na consciência, na autonomia, no controle, diferente do sujeito da psicanálise dividido entre consciente e inconsciente, o que rompe tanto com a noção de ser biológico (dono de um considerável e determinante dispositivo inato), como também com o sujeito da consciência da filosofia ou da psicologia.

Vale notar, contudo, que, para as docentes, destaca-se, também, um sujeito moldado por meio de valores e princípios morais ensinados pelos pais. Nesse sentido, são lembrados os posicionamentos da professora **A**, ao asseverar que “A personalidade vai sendo formada conforme os pais vão dando valores e limites”; da professora **C**, para a qual a constituição do sujeito “depende muito da vivência familiar”, e da professora **D**, ao dizer “Dou a ela os princípios básicos da autonomia, de educação, para que ela se desenvolva como um ser humano capaz de amar e aprender”.

Trata-se, então, de um sujeito já formado, com capacidade de assimilar os princípios e os valores culturais que lhe são transmitidos pela família. Desse modo, é reforçada a noção de sujeito da consciência, de uma *personalidade* moldada, diretamente, pelos princípios *dados* pelos pais, ou melhor, pela tornada autônoma, a partir de uma capacidade do sujeito de assumir esses princípios. Não se considerou, portanto, a questão do desejo e do inconsciente, na medida em que, na proposta psicanalítico-lacaniana, trata-se de um sujeito barrado, “constituído na e pela linguagem”, por meio dos processos de alienação e separação, conforme colocado na fundamentação teórica desta pesquisa.

Voltemos à fala da professora **D**, neste eixo, quando afirma que “Dou a ela os princípios básicos de autonomia e de educação, para que ela se desenvolva como um ser humano capaz de amar e aprender”, que é complementada com a afirmação de

que, para tal, além da frequência no AEE, mantém uma parceria de confiança com a escola da criança, visando ao seu melhor desenvolvimento.

Nota-se, portanto, que essa participante não sai de sua posição singular de mãe de uma criança autista, para falar sobre o sujeito, o que implica passar a um nível de generalização em seus enunciados. A docente se inclui como mãe de Maria, em seus enunciados, na relação singular com sua filha autista, o que se torna visível pela presença dos pronomes *eu* e *ela*: “[Eu] dou a ela ...”.

4.2.2 A linguagem

Retomando as falas das docentes, merece realce o que foi dito pela professora **D**: “... digo para repetir as letras”, ou ainda, “escrevo a palavra”; enquanto a professora **C** nos coloca que a linguagem “É um jeito de efetuar a comunicação entre as pessoas”.

Notamos, então, que, para elas, a linguagem é entendida como palavras da língua, propriamente ditas, resultantes do somatório das letras que as constituem, tanto na fala como na escrita, apontando, assim, para a linguagem como instrumento de comunicação a ser aprendido, assumindo, desse modo, uma posição comportamentalista. Divergindo desse pensamento, retomemos a proposta de Lemos (2002) que concebe a aquisição de linguagem como uma trajetória de constituição do sujeito falante. Durante essa trajetória, na primeira posição assumida diante da língua, a criança espelha fragmentos da fala do outro (a mãe), podendo alguns desses fragmentos coincidir com palavras da língua. Essas *pseudo-palavras*, porém, não possuem o sentido padronizado, não coincidindo, portanto, com aquelas produzidas pela mãe, mesmo que se aproximem, do ponto de vista de sua forma. A esse respeito, segundo Pommier (2007), o *infans* se torna falante, quando articula significantes, formando frases que produzem sentido.

Por sua vez, a linguagem, do ponto de vista psicanalítico, possui um amplo escopo, na medida em que abarca as sonorizações infantis iniciais, ou melhor, aquelas produções infantis nomeadas por Lacan (1977) com o termo *lalíngua*. Lembremos que a *lalíngua* consiste em manifestações do corpo do bebê – no sentido psicanalítico – constituindo-se não apenas pelos jogos sonoros da criança, mas também por gesticulações, expressões faciais, movimentos motores (PORGE, 2014), sendo atravessada pelo afeto.

Notamos, porém, a inexistência de falas de docentes sobre essas dimensões de *lalíngua* – sonorizações, balbucios, gesticulações (ou outras manifestações corporais) – apontando, então, para o seu não reconhecimento como uma forma de linguagem. Logo, restringindo-se à palavra conforme padronizada na língua; nessa perspectiva, afirma a professora **B**: “Antes, no lugar de todo esse progresso só existia silêncio ou grito”.

Nesse quadro, a ecolalia também não seria destacada, na medida em que não seria considerada como linguagem ou, então, seria vista no sentido negativo. Como contraponto a tais colocações, Carvalho e Melo (2018) assumem a proposta de que a ecolalia, no autismo, representa uma manifestação de resistência que a criança opõe ao recalque do som; lembremos que, na proposta aqui assumida, a fim de que a criança se torne falante, é necessário que ocorra o recalque do som. Para essas autoras, os autistas não se encontram fora da linguagem, embora mantenham com ela uma relação bem singular.

A esse respeito, retornamos às pesquisadoras Barros, Fonte e Souza (2020), quando propõem, com fundamento na posição bevenistiana, que a ecolalia não é somente uma repetição automática, pois representa o instante em que a língua acontece no discurso da criança autista. Ainda, segundo essa proposta, a criança precisa ser observada em sua totalidade, não apenas em sua fala ou em suas verbalizações, na medida em que a linguagem ultrapassa a produção vocal, incluindo, também, o olhar e os gestos que adquirem um sentido peculiar, a partir do contexto enunciativo.

É importante destacar que a noção psicanalítica de corpo não coincide com a noção de corpo como organismo. No primeiro caso, trata-se do corpo pulsional – na acepção freudiana – movido pela demanda e pelo desejo, enquanto que, no segundo, temos um corpo-organismo, movido pela necessidade e pelos instintos. Lembremos que, para Quinet (2017, p. 79), o ser humano *é um corpo falante*.

Destacamos, também neste eixo, o olhar da professora **D**, que não cria atividades estruturadas, mas estimula sua filha em diferentes oportunidades, como ao irem à praia, escreve algo e diz para “repetir as letras, formar sílabas”. Para essa docente, a linguagem é um instrumento que tem a função de comunicar. Em sua fala, parece se mesclarem as duas posições: a de mãe e a de professora, na medida em que se refere às estratégias de ensino utilizadas para *estimular* a linguagem, mas não da criança autista, de um modo geral, e, sim, especificamente, de sua filha autista. No

entanto, ela generaliza quando diz: “Acredito que a criança atípica também fala, ela tem a linguagem dela”.

4.2.3 A aquisição de linguagem na criança autista

Refletindo sobre algumas falas das docentes, vemos que sua visão sobre a aquisição de linguagem está atrelada à pronúncia de palavras pela criança, ou seja, considera-se que ela fala, ao usar significantes instituídos/padronizados em sua língua. Nessa perspectiva, temos a professora **B**, ao comentar sobre duas crianças autistas presentes em sala de aula: “O que eu percebi é que as duas tiveram avanços na aquisição de linguagem. Posso citar algumas, como pedir, negar, cantar, identificar espaços, objetos e colegas quando solicitado pelo nome”. Segundo a professora **C**, esse processo é “lento e restrito, devido às condições inadequadas”. Na mesma ordem de ideias, está a professora **D**, ao referenciar-se à sua filha que “preserva a fala ecológica e pouco funcional”.

Assim, a ecolalia é considerada, pela docente, apenas do ponto de vista negativo, não sendo inserida no percurso de aquisição de linguagem no autismo. Lembremos que a ecolalia do autista possui singularidades que a distinguem da posição de espelhamento – primeira posição – proposta por Lemos (2002). Destacamos que, no primeiro caso, tem-se o eco de uma parte ou da totalidade de um enunciado produzido pelo outro, enquanto que, no segundo, tem-se o eco de fragmentos da fala do outro. Assim, em ambos os casos, trata-se da presença da fala do outro nas verbalizações da criança e, portanto, de uma *repetição*, malgrado as diferenças entre elas.

Desse modo, enquanto na criança sem dificuldades, segundo Porge (2014), esse eco constitui um estádio (o *estádio do eco*), um momento de passagem para uma outra posição face à linguagem, a criança com dificuldades fica fixada nesse momento do eco, não passando adiante. Cabe ressaltar, também, a proposta de Arantes (2001) que nos diz que a ecolalia, ao mesmo tempo em que representa uma fixidez nas verbalizações do autista, é por meio dela que pode ocorrer uma mobilidade em tais verbalizações, permitindo-lhes sair desse aprisionamento para seguir adiante. É importante realçar, ainda, na linha teórica aqui assumida, a importância da implicação do outro nas manifestações da criança, quaisquer que sejam elas, conferindo-lhe o estatuto de falante bem antes de ela falar.

Chamou-nos a atenção a participante **D** que, como professora, entende, de um modo geral, que nem todo autista fala, mas todos se comunicam de uma maneira particular e individual, e que o incentivo e o estímulo a essa criança devem ser diários, provocando nela o despertar da linguagem. Enquanto mãe, ela aproveita e cria situações para incitar sua filha a desenvolver a linguagem e, ainda, amplia seu vocabulário. Enfim, mesmo que, nem sempre, sua filha pronuncie o que quer, ela fala, também, por meio de gestos.

Apreende-se, então, que a docente **D** passa, nesse momento, da posição de professora para a posição de mãe. Já a professora **A** diz que “As crianças aprendem muito por imitação”, trazendo à baila uma indicação de que, repetir/imitar o outro (ou a sua fala) tem importância na aquisição de linguagem da criança, devendo-se destacar que *repetir* ou *imitar* diferem-se de *espelhamento* na proposta de Lemos (2002).

Desse modo, o primeiro caso indica uma proposta comportamentalista no que diz respeito à aquisição de linguagem, para a qual a atividade da criança de imitar a fala do outro é fundamental a fim de que a linguagem seja por ela moldada/aprendida. Diferentemente, o espelhamento se ancora na concepção lacaniana de estágio de espelho que supõe um sujeito do inconsciente, conforme foi colocado na fundamentação teórica deste trabalho.

Novamente, aqui, as manifestações do corpo da criança, como manifestações de linguagem – entre elas as sonorizações – reunidas sob o termo lacaniano de *lalíngua*, não são realçadas pelas docentes/participantes em relação à aquisição de linguagem da criança autista.

4.2.4 Estratégias utilizadas pelas docentes em relação à aquisição de linguagem em crianças com TEA

De acordo com as colocações das docentes, o processo de aquisição da linguagem em crianças com autismo não acontece rapidamente e, para estimulá-lo, utilizam-se de estratégias distintas. A professora **D**, por exemplo, afirma que, enquanto a criança “... vai narrando o que aconteceu”, ela aproveita esse momento para estimular a linguagem, ao dizer que “Desenvolvo em todas as oportunidades”. Referimo-nos também à professora **A**, segundo quem, suas práticas dialógicas se dão “Através daquilo que interessa a criança”.

Para a professora **A**, a fim de que essa aquisição aconteça, recorre a “Jogos adaptados”, afirmando ainda: “Utilizo muito a ludicidade”. Já a professora **B**, trabalha em grupo e afirma: “Procuro ajustar a realidade de todas as crianças às ferramentas que possuo em sala de aula”. A docente **D** caminha nessa direção quando afirma que: “Uso jogos de encaixe ou outro recurso que ela goste”, afirmando ainda que “... a estimulo a usar o *tablet* e o notebook para brincar e estudar”.

Inferimos, das afirmações das docentes, que elas reconhecem o importante lugar ocupado pelo outro (no caso, o professor) no que se refere à aquisição de linguagem do aluno autista, ou melhor, elas se colocam como responsáveis pelo ingresso da criança na linguagem, por meio do estabelecimento de uma relação com essa criança e pela introdução de recursos aptos a favorecer esse ingresso. Nas falas sobre esse tópico, escutamos a predominância do uso de recursos lúdicos no sentido de favorecer a aquisição de linguagem do aluno com diagnóstico de autismo. Por sua vez, notamos que essa ludicidade se restringe a observações sobre jogos sensoriais e motores, não havendo destaque à linguagem nele inseridos. Tais jogos revestem-se de grande importância no que diz respeito à criança autista. Recorremos a Vorcaro (2018) para quem, por meio de jogos de alternância de turnos entre o outro e a criança, defende que esta vai entrando no ritmo, o que é fundamental para que venha a incorporar os significantes verbais.

No entanto, esses jogos/brincadeiras, conforme destaca a mencionada autora, geralmente, fazem-se acompanhar por manifestações verbais, tanto da criança quanto do outro, manifestações que, ao serem realçadas, ocupariam um lugar crucial na constituição do autista como falante. Por sua vez, a ludicidade utilizada pelas docentes diz respeito aos tipos de jogos, por elas indicados, não havendo referência à relação lúdica que a criança mantém com a língua – por meio de diversos jogos sonoros – o que é assumido, por autores na linha psicanalítica, como fundamental ao *desabrochar o futuro* da criança como falante, de acordo com Porge (2014), Carvalho (2019), entre outros.

4.2.5 Inclusão

Algumas falas das docentes sobre a inclusão escolar demonstram uma realidade diária muito diferente daquela evidenciada nos relatos que constam nas determinações legais dos diversos órgãos e setores competentes, conforme colocado

na Introdução deste trabalho. Leopoldino (2016), na mesma linha de outros estudiosos do tema, relata, em relação à criança com autismo, que o ingresso à escola é tímido, independente das dificuldades próprias do indivíduo, mas que a inexistência de ambientes adequados e adaptados dificulta o acesso. Acrescenta, ainda, que há recusas dissimuladas referentes à não aceitação de autistas sob a argumentação de não possuir preparação para se trabalhar com o autismo.

Vimos que o olhar das profissionais está alinhado com o que afirma esse pesquisador. É o que escutamos na fala da professora **B** que diz “Hoje nem sei o que fazer para incluir uma criança com TEA [...] leio sobre acolher como faço a todos”, e continua, que “A escola deveria ter o mínimo para atender as necessidades dos professores e da criança”.

Remetemos ao Ministério da Educação (2008), quando diz ser preciso estabelecer um sistema na educação que contemple as necessidades de todos os estudantes, causando seu sucesso escolar, devendo haver um trabalho mais direcionado e personalizado nas escolas. O que a professora **A** nos fala, entretanto, é que “Muitas escolas não têm recursos e nem profissionais habilitados ao trabalho com as crianças portadoras de TEA”, assim como “A falta de recurso e pessoal capacitado para lidar com as diversas situações”. E relata a professora **C** “Há ausência de pessoal qualificado e de infraestrutura adequada e condizente com as necessidades desse aluno”.

Ao nos referirmos ao aperfeiçoamento das docentes para uma melhor inclusão, apontamos a visão da professora **B** que relata que “A formação continuada de professores parece que só se detém ao assunto quando um caso aparece na sala de um professor, [...] daí, quando aparece, ficamos sem saber o que fazer”. Retornamos aos pesquisadores Barnard, Prior e Potter (2000), que asseguraram não ser a inclusão apenas a garantia de serviços e suporte, e, sim, a qualidade que esses deveriam ter, afirmando, ainda, ser de grande valia que os docentes possuam uma especialização nessa área.

Salientamos a fala da professora **B**, quando diz que “A impressão que sempre tive é que ela chega só para o professor e, de aí em diante, os olhares externos vão da pena ao alívio”. Destaquemos, ainda, que, segundo o Ministério da Educação, várias dessas crianças necessitam de um apoio extra que possa suprir suas especificidades. Assim sendo, trazemos a fala da docente **D** que nos afetou de modo

especial, pois, por meio dela, percebemos seu grito calado: “Eu sentia o preconceito [...] é difícil porque o autista não tem uma característica física, ele só é *diferente*”.

Suas falas se misturam e se alternam como mãe e como professora, fazendo-nos perceber que não há como separar as duas. Apreendemos isto, além da colocação anterior sobre o preconceito, em suas colocações quanto a ficar na escola, quando diz, como mãe, que “Convenceu-a a ficar como uma criança pequena” e, enquanto professora, fala que “Cada aluno autista é um desafio diferenciado, é um quebra-cabeça, mas que todos são seres humanos, dignos de respeito e valorização”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas falas das docentes, pudemos ver que elas concebem a linguagem, basicamente, como instrumento de comunicação e como palavras da língua padronizada constituídas por sílabas e estas por letras. Cabe dizer, pelo que estudamos até aqui, que a linguagem como instrumento de comunicação de um significado, de uma intenção ou vontade, não coloca em destaque outros tipos de expressões/manifestações de linguagem que constituem o que Lacan (1977) concebeu como *lalíngua*. A esse respeito, convém citarmos Lier-De Vitto e Carvalho (2008, p.119) para quem, os autores que abordam a linguagem num viés cognitivista a concebem como “instrumento de comunicação, um veículo/suporte material de conteúdos internos, mentais”.

Desse modo, pôde-se verificar que a linguagem é entendida como sendo palavras faladas e escritas com as sílabas e letras que a constituem, não considerando outras formas, como as sonorizações, balbucios e demais manifestações corporais. Por sua vez, chamam a atenção as professoras A e D. Ao dizer que “Os surdos que conversam por sinais, mas não falam”, a docente **A** não considera o uso da língua de sinais como fala e a docente **D**, ao defender que “Nem todo autista verbaliza, mas também sei que todos se comunicam”, deixam perceber que admitem uma forma de expressão/comunicação que não se restringe à verbalização.

Em relação a palavras da língua, embora não se possa equiparar a concepção das docentes à proposta saussuriana, é importante convocarmos a noção de signo concebido, pelo genebrino, como unidade da língua. Lembremos que, para esse linguista, o signo consiste numa associação entre significante e significado, sendo a língua concebida como um sistema de signos que obedecem a leis associativas e combinatórias e, posteriormente, como um sistema de valores, de acordo com o qual as entidades linguísticas se relacionam por diferença, negação, oposição. Nessa perspectiva saussuriana, a linguagem é constituída por *língua mais fala*. Assim, Lacan (1977) formula a noção de *lalíngua* que amplia esse arcaísmo, ou melhor, aumenta a abrangência da linguagem que vai ser lançada para além de seus limites. Nela se incluem, portanto, como foi visto na fundamentação teórica, as manifestações sonoras junto às demais manifestações corporais da criança que são atravessadas pelo afeto, localizando-se aquém do sentido predeterminado, ou seja, implicando um não sentido.

Assim, de acordo com suas falas, as professoras não realçaram as manifestações de *lalíngua* da criança, como sendo uma linguagem a qual é concebida de forma restrita, limitando-a, basicamente à palavra, como foi dito antes. Ao mostrarmos, então, essa restrição, essa limitação do campo da linguagem, nas falas das docentes, no nosso entender, pudemos mostrar que é preciso ampliar esse campo para que venha a abarcar a *lalíngua* como manifestações da linguagem, atribuindo-lhe relevância. Desse modo, na medida em que, na concepção de linguagem, pudessem ser incluídas essas manifestações, certamente, efeitos seriam produzidos no que concerne à relação da criança com o outro. Melhor dizendo, esse outro seria levado a tratar a criança autista como sujeito de linguagem, como estando dentro da linguagem e não, dela excluída – como a concebem alguns autores da área –, com todas as consequências que daí adviriam. Essa escuta para a criança autista, escuta que a inclui na linguagem, aumentaria, portanto, o leque de possibilidades em relação a essa criança. Em outras palavras, essa inclusão permitiria que se escutasse a linguagem dessas crianças, e que fosse lançada uma aposta de que, dessa sua linguagem singular, surgirá uma fala conforme a língua padronizada.

Acerca disso, intimamente vinculada à concepção de linguagem das docentes, surge a concepção de aquisição de linguagem, em que se destaca a dimensão comportamentalista de aprendizagem, ganhando vulto, portanto, os recursos de estimulação, repetição e imitação de palavras da língua padronizada. Dizendo de outro modo, para as docentes, a aquisição de linguagem acontece ao tentarem estimular a fala dessa criança autista, para que consiga ampliar o vocabulário e dizer aquilo que deseja. Em suas falas, verificamos que elas se despem de conhecimentos adequados sobre a linguagem e sua aquisição, desconsiderando a *lalíngua* como condutor de informações que pudesse agregar à criança a aquisição de linguagem.

Assim, é possível verificar que a linguagem é alargada pela *lalíngua* que surge ao abranger essas outras possibilidades, sem deixar restringir a linguagem a palavras, assim como, a aquisição de linguagem à repetição, imitação, pois considera os fragmentos de fala da criança autista como produções verbais, vindo a assumir um lugar de destaque na aquisição de linguagem dessas crianças.

É importante realçar que, na perspectiva comportamentalista, a repetição difere basicamente do espelhamento na proposta de Cláudia Lemos sobre aquisição de linguagem, aqui assumida e exposta na fundamentação teórica. Lembremos que, nessa proposta, a criança espelha, em sua fala, fragmentos da fala do outro (a mãe);

o espelhamento aponta, então, para uma não coincidência entre as duas falas, na medida em que esses fragmentos que constituem as produções verbais infantis não expressam um sentido determinado. A *lalíngua* da criança situa-se, portanto, nessa sua posição inicial na trajetória de aquisição de linguagem. Indicamos, então, com fundamento em suas falas, que as participantes excluem esse momento como sendo de fundamental importância para a mudança que venha a ocorrer no *vir-a-ser- falante*, mesmo que ele não possa ser considerado do ponto de vista de um sentido a ser comunicado em sua relação com o outro.

Pôde-se perceber, neste estudo, que a inclusão ganha vulto nas abordagens das docentes. Nesse processo de incluir as crianças com TEA na escola, as docentes citam a necessidade de acolher esse aluno da melhor forma possível, fazendo com que ele possa se sentir confortável e seguro; embora reconheçam que essa adaptação ocorre de forma lenta e organizada, devem seguir caminhando rumo a uma rotina sem surpresas.

Convém indicar que, diante das perguntas sobre as estratégias e sobre a inclusão, as falas das docentes deixam ver também essa exclusão da linguagem em seu escopo mais amplo. Lembremos que, ao se referirem à ludicidade por meio de diversos jogos, não é, por elas, considerado que expressões de linguagem se fazem presentes, de diversas maneiras, durante tais jogos, o que indica que essas expressões não são escutadas. Note-se que os jogos referidos são restritos aos jogos motores-cognitivos, não se ampliando para abarcar os jogos de linguagem, jogos de palavras ou jogos sonoros (CARVALHO, 2019a e 2019b), sendo, portanto, excluída a relação lúdica da criança com *lalíngua*.

Ademais, apreendemos, em suas falas, que as docentes são afetadas pelas dificuldades implicadas na inclusão da criança autista, na escola e, de modo mais amplo, na sociedade, o que revela, portanto, uma preocupante inquietação. Do mesmo modo, reconhecem a necessidade urgente de suprir essas dificuldades por meio de vários tipos de recursos. Ainda, independente da formação acadêmica ou tempo na função, as docentes têm uma visão cognitivista e comportamental do indivíduo autista e, mesmo agindo algumas vezes intuitivamente, caminham junto a ele, para que seja incluído na sala de aula regular, como um aluno com uma característica que precisa de maior atenção. O agir delas harmoniza, então, um acolhimento sensível e preocupado em manter essa criança em seu constante processo de aprendizagem e evolução, promovendo um ensino que a capacite a

conquistar sua autonomia e desempenhar com maior facilidade suas atividades diárias. Embora a escola citada na pesquisa não possua um núcleo de AEE, em suas dependências físicas, que reforcem o aprendizado do aluno com TEA, foi possível observar que ela possui um material humano muito rico que procura, da melhor forma, dentro de suas possibilidades, incluir esses alunos dentro do contexto escolar. E, como elas mesmas afirmaram, para alcançar o sucesso nessa empreitada, a formação e a capacitação dos professores precisam ser abordadas e incentivadas, pois, assim, maiores serão os avanços desses alunos em sala de aula.

Pode-se notar, contudo, que não ocorre, nesse aspecto, referência à questão da linguagem. É preciso dizer, portanto, que as participantes se situam numa posição em que não há reconhecimento de que a inclusão da criança autista implica inevitavelmente a linguagem, ou melhor, a inclusão ocorreria pela via da linguagem. Convoquemos a observação de Kanner (1943/1997) de que encontrou grande variedade de sintomas nas onze crianças por ele acompanhadas. No entanto, o que havia de comum, em todas, é que elas tinham sua linguagem afetada, embora essa afetação ocorresse de formas variadas. Lembremos que a perspectiva psicanalítica deixa visível a implicação entre linguagem e sujeito, a impossibilidade de separá-los. Assim, já que o sujeito é *constituído na e pela linguagem*, seria também pela linguagem que se poderiam enfrentar os obstáculos com que ele viesse a se confrontar.

Realçamos, então, que as concepções sustentadas pelas participantes, em relação aos cinco eixos (sujeito, linguagem, aquisição de linguagem, estratégias e inclusão), vinculam-se intimamente entre si, em torno do eixo do sujeito. Em outras palavras, elas decorrem de uma concepção biológica de sujeito que já nasce com recursos/capacidades para integrar os estímulos que os outros (sobretudo os pais) lhe dirigem, moldando-o. É acrescida, então, a dimensão comportamentalista-cognitivista de um sujeito-aprendiz centrado na consciência do qual se exclui a linguagem como o constituindo, ou melhor, não é considerado o sujeito lacaniano. Em outras palavras, ponderando os resultados discutidos e avaliados nesta pesquisa, pode-se perceber que, para as docentes, a concepção do sujeito se apresenta como a formação de um ser biológico, desconsiderando o sujeito lacaniano que nasce a partir da linguagem, sendo inserido nas trocas simbólicas e rompendo com a dualidade criança-outro (mãe).

É importante, neste ponto, destacar que nossa escuta foi especialmente afetada pelas falas da professora D que nos surpreenderam pelo seu caráter de inesperado, trazendo, portanto, à tona um sujeito do inconsciente, em conformidade com a proposta lacaniana, segundo a qual o inconsciente provoca um efeito de surpresa. Podemos dizer, então, que os significantes que constituíram a Docente D como sujeito, em sua posição de mãe de criança autista, atravessaram suas falas nas diversas perguntas que lhe foram apresentadas, fazendo com que essa posição fosse dominante nessas falas. Assim, como pôde ser visto na discussão, esses significantes, ora a colocam apenas na posição de mãe, impedindo-a de sair de sua relação singular com a filha, portanto não conseguindo generalizar; ora fazem com que essa posição materna se mescle à posição de docente fazendo presentes em sua fala estratégias pedagógicas aplicadas à filha autista, ora mostrando um deslizamento, fazendo-a passar de uma posição de professora para posição de mãe de uma criança com autismo. Podemos dizer, assim, que a participante D deixou vir à tona, em nossa escuta para sua fala, a emergência de um sujeito do inconsciente, constituído na e pela linguagem, sujeito do significante, submetido aos significantes que o constituíram.

Com a realização desta pesquisa, ocorreu, do ponto de vista da própria pesquisadora, uma ampliação do escopo da linguagem. Como consequência, a noção de inclusão também foi ampliada, cabendo à linguagem desempenhar seu papel com esse aluno, através de uma rotina que contemple ações que respeitem o seu tempo de aprendizagem, com suas especificidades. Daí decorrem, portanto, o incentivo e a criação de situações dirigidos a um sujeito de linguagem que lhe permitam ser inserido, ainda mais, na linguagem e, assim, trazê-lo, o mais próximo possível, para junto dos demais.

Por meio deste estudo, consideramos que nossos objetivos foram alcançados, uma vez que o cenário sobre o sujeito, a linguagem, sua aquisição, estratégias e inclusão, foi elencado pelas profissionais. Demonstrou-se, então, que os limites da linguagem podem ser estendidos pela visão psicanalítica, ou melhor, essa visão amplia a concepção de língua e linguagem, sendo atravessada pelo afeto; não se pode falar que o autista não possui linguagem, na medida em que ele é constituído na e pela linguagem. É a concepção de *lalíngua* que vai ampliar esse leque constituído por Saussure (1974), quebrando a língua padronizada.

Destaca-se, por fim, o período atípico da pandemia da covid-19, que tornou inviável um estudo presencial, em que o acompanhamento das atividades e rotinas seriam agregadoras de importantes informações sob a ótica da pesquisadora; entretanto, devido a essa impossibilidade, não foi viável a obtenção de outros resultados. Assim, sugere-se a importância de um estudo futuro, com um período mais prolongado de pesquisa, em que seja ampliada a investigação sobre práticas pedagógicas e sobre a linguagem em crianças autistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, A. (1997). **Crianças com alterações do espectro do autismo: subsídios para o estudo da avaliação e intervenção socioeducacional em casos de autismo**. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- ALBANO, E. C. **Da fala à linguagem tocando de ouvido**. Martins Fontes, 1990.
- APA-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. **Porto Alegre: Artmed**, p. 33-41, 2014
- ARANTES, L. **Diagnóstico e clínica de linguagem**. Tese de doutorado (inérita). Lael/ PUCSP, 2001.
- AYDOS, V. **Agência e subjetivação na gestão de pessoas com deficiência: a inclusão no mercado de trabalho de um jovem diagnosticado com autismo**. Horizontes Antropológicos, n. 46, 2016.
- BACKES, B.; ZANON, R. B.; BOSA, C. A. **Características sintomatológicas de crianças com autismo e regressão da linguagem oral**. Psicologia: teoria e pesquisa, 2017.
- BAIO, J. et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — **Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network**, 11 Sites, United States, 2014. MMWR Surveillance Summaries, v. 67, n. SS-6, p.1-23, 2018.
- BALBO, G. A língua nos causa. **Quem fala na língua: sobre as psicopatologias da fala**, 2004.
- BANDIM, J. M. **Autismo: uma abordagem prática**. 1ª Ed. ed. Recife: Edições Bagaço, 2010.
- BARNARD, J.; PRIOR, A.; POTTER, D. **Autism and inclusion: Is it working**. London: National Autistic Society, 2000.
- BARR, M. W. Some Notes on echolalia, with the report of an extraordinary case. **J. Nerv. Ment. Dis.**, 25
- BARROS, I., FONTE, R., (2016) Estereotipias motoras e linguagem: aspectos Multimodais da negação no autismo **Rev. bras. linguíst. apl.** 16 (4). Dez 2016 <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820169895>
- BARROS, I., FONTE, R., & SOUZA, A. (2020). **Ecolalia e gestos no autismo: reflexões em torno da metáfora enunciativa**. *Forma y Función*, 33(1), <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84184>

BAXTER, A. J., BRUGHA, T. S., ERSKINE, H. E., SCHEURER, R. W., VOS, T., & SCOTT, J. G. (2015). The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. **Psychological Medicine**, 45(3), 601–613. doi: 10.1017/S003329171400172X

BERGÈS, J.; BALBO, G. **Há um infantil da psicose?** Seminário 2. Porto Alegre: CMC, 2003.

BERQUEZ, G. (1983). **L'autisme infantile**: Introduction à une clinique relationnelle selon Kanner. Paris: Presses Universitaires.

BONOLI, A. W. **Lagarta vira pupa**. Disponível em: <<https://lagartavirapupa.com.br/>> Acesso em 01 jun. 2021.

BONTEMPO, T. **Sensory Processing Patterns in High-Ability Adults with Autism Spectrum Disorders in the Workplace**. Dissertação - Mestrado em Ciência da Reabilitação – Kingston, Ontario, Queen's College, 2009.

BOSA, C. A.; CALLIAS, M. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre. Vol. 13, n. 1 (2000), 2000.

BOTTEMA-BEUTEL, K. *et al.* Avoiding ableist language: Suggestions for autism researchers. **Autism in Adulthood**, 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Recuperado de **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**

BRASIL. Altera a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, para **incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos**, Pub. L. No. 13.861, § 1, 138 Diário Oficial da União (2019).

BRUGHA, T. S. *et al.*, Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. **Archives of general psychiatry**, v. 68, n. 5, p. 459-465, 2011.

CEBALLOS, G. Y., PAULA, C. S., RIBEIRO, E. L., & SANTOS, D. N. (2019). Child and Adolescent Psychosocial Care Center service use profile in Brazil: 2008 to 2012. **Brazilian Journal of Psychiatry**, 41(2), 138-147

CAMPBELL & GRIEVE (1978) – **Social and Attentional aspects of Echolalia in highly mentally retarded persons**. American Journal of Mental Deficiency vol. 82 n. 4

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. **Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo**: definição, características e pressupostos filosóficos. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, 2013.

CAMPOS, L. K.; FERNANDES, F. D. M. Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. *In: CoDAS. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 2015.

_____; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v. 21, n.1.

CARVALHO, G.M.M. **Jogos sonoros na fala infantil e mudanças na interpretação do outro**. *Linguística*, v. 35, n. 2, 2019a.

_____. **Notas sobre a relação lúdica da criança com a língua: a questão do recalque dos sons**. *Revista do Gel*, v. 16, n.3, 2019b.

_____; AVELAR, T.C. (2002). Aquisição da linguagem e autismo: Um reflexo no espelho. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**, 5(3).

CARVALHO G. M. M. MALTA M. L. Notas sobre a Ecolalia do Autista: seu efeito de exclusão. *Revista do GEL – Revista do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*. v. 10, N.1, 2013. Disponível em: <http://revistadogel.gel.org.br/rg/article/viewFile/190/160>. Acesso em: 06 março de 2021.

_____; MELO, M. F. V. Ecolalia e música: a linguagem no autismo. **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v15i1.1813>.

_____; REGO F. L. B. Aquisição da Linguagem: Uma Contribuição para o Debate Sobre o Autismo e a subjetividade. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Recife, 2006.

CATÃO, I. (2009). O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo. São Paulo, SP: **Instituto Langage**.

CATÃO, I.; VIVÈS, J.M. Sobre a escolha do sujeito autista: voz e autismo. **Estudos de Psicanálise**, n. 36, 2011.

CATELLI, C.L.R.Q.; D'ANTINO, M. E. F.; BLASCOVI-ASSIS, S. M. **Aspectos motores em indivíduos com transtorno do espectro autista**: revisão de literatura. *Cadernos de pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento*, v. 16, n. 1, 2016.

CAVALCANTI, A.; ROCHA, P. S. **Autismo**: Clínica Psicanalítica. 3ª ed. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P. S. **Autismo: construções e desconstruções**. 3ª. ed. **Coleção Clínica Psicanalítica**. 4ª Reimpressão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

CAVALCANTE NETO, J. L. **Avaliação do Comportamento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**: uma revisão sistemática. *Rev. Bras.*, ed. esp. v. 21, n. 3, Marília, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CHRISTENSEN, D. L. *et al.* Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 4-years-old children in the autism and developmental Disabilities Monitoring Network, **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v. 37, n. 1, p. 1-8, 2016.

CHRISTENSEN, D. L. *et al.* Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 4 years – **Early Autism and developmental Disabilities Monitoring Network**, Seven Sites, United States, 2010, 2012, and 2014. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 68, n. 2, 2019.

DE LEMOS, C.G.T. Interactional processes and the child's construction of language. In: W. Deutsch (ed.) **The Child's construction of language**. London: Academic Press. 1981.

_____. **Sobre a Aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original**. Boletim de ABRALIM 3. 1982.

_____. "On specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition", in Questions on Social Explanation: **Piagetian Themes Reconsidered**. Amsterdam, Holanda, John Benjamins 1985.

_____. Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 22, 1992.

_____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: **Mercado das Letras**, 1998. p. 8-18.

_____. **Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação**, Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, 2002.

_____. Da Angústia na infância. **Revista Literal**, n. 10, p. 117-126, 2008.

DE SOUZA, R.; DE PAULA NUNES, D. R. **Transtornos do processamento sensorial no autismo**: algumas considerações. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019.

Echeverria (s/d) – **Dictionary of Psychological Medicine**, v. I,

ELIA, L. **O Brasil, o pai e a castração**. *Trivium* (2176-4891), v. 2, n. 1, 2010.

FREUD, S. **Neurose e psicose** (1924/1923). In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 19-

FERNANDES, F. Ecolalia em psicoses infantis. In: Fonoaudiologia em Distúrbios Psiquiátricos da Infância. **Editora Lovise**, São Paulo 1996.

FERNANDES, E. D. Q.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. **ConTexto**, v. 3, n. 4, 2003.

FERRARI, P. **Autismo infantil: o que é e como tratar**. São Paulo: Paulinas, 2007.

Fombonne, E., Marcín, C., Manero, A. C., Bruno, R., Diaz, C., Villalobos, M., ... Nealy, B. (2016). Prevalence of Autism Spectrum Disorders in Guanajuato, Mexico: The Leon survey. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 46(5), 1669–1685. doi: 10.1007/s10803-016-2696-6

GARCIA-FONS, T.; VENEY-PEREZ, M.-C. Um caso de M. Klein: Dick ou o sadismo. In: NASIO, J.-D. **Os grandes casos de psicose**. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Ed. 2001.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. Freud e o inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. 24. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.

GARCIA, T. & RODRIGUEZ, C. “A criança Autista”. In R. Bautista (Eds), **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa- Dina Livro - 1997.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais (1995), 1995. Citação: Godoy, A. S. (1995). **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**.

GRINKER, R. R. 2010. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado**. Tradução de Catharina Pinheiro. São Paulo: Larrousse do Brasil.

HOLLERBUSH, R. O desenvolvimento da interação social das crianças com alteração do espectro do autismo. Estudo exploratório da influência da educação física na promoção do relacionamento interpessoal. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física: Universidade do Porto. 2001

JAKOBSON, R. [1960]1975. Linguística e poética. **Linguística e comunicação** São Paulo: Cultrix.

JERUZALINSKY, A. **Psicose e Autismo na infância**: uma questão de linguagem. Psicose, Porto Alegre, Artes Ofícios, Ano IV, n. 09, nov. 1993.

KANNER, L. (1943) – Autistic Disturbances of affective contact. **Journal of speech and hearing disorders** vol 2 .

KANNER, L. **Os Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo**. In: KANNER, L., *et al.* Autismos. Recife: Editora Escuta, 1943/1997.

Kanner, L. (1947). Problems of nosology and psychodynamics in early infantile autism. **American Journal of Orthopsychiatry**, 19(1).

_____ (1946) – Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism.

In:

American Journal of Psychiatry, 103.

_____ (1966) – **Psiquiatria Infantil Editorial**. Paidot2: Buenos Aires, Versão castelhana da 3ª edição.

KUPFER, M. C. (2000). **Educação para o futuro: Psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta.

LACAN, Jacques. **Função e campo da palavra e da linguagem. Escritos. Trad. Inês Oseki-Depré**, v. 3, 1953.

_____, J. Seminário V: as formações do inconsciente, 1957-58. **Recife: Traço Freudiano Veredas Lacanianas**, 1958.

_____. J. Conferência em Genebra sobre el sintoma. In:_____. *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial, 1988, Edição original: 1975.

_____ J. (1986). **O Seminário Livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Texto original publicado em 1975).

_____. **O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **“Le Savoir du psychanaliste”**, 4 de novembro de 1971.

_____ J. (1985). **O Seminário, livro 20: mais, ainda** (M. D. Magno, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Originalmente publicado em 1972-73).

_____. **O saber do psicanalista**. Recife: CEF, 1977. Publicação para circulação interna.

_____, J. (1985). **O Seminário, livro 3: as psicoses** (A. Menezes, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Originalmente publicado em 1955-56).

_____. O sujeito e o outro (II): A afânise (1964b). In: _____. **O seminário: livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAMÔNICA, D. A. C.; MATUMOTO, M. A. S.; MOURA, M. C. O Atendimento Educacional Especializado e a atuação do Fonoaudiólogo Educacional junto a Serviços de Educação Especial. *In: Fonoaudiologia na Educação: A inclusão em foco.* Conselho Federal de Fonoaudiologia. 2ª Região. São Paulo, Expressão e Artes Editora, 2013. cap. 3.

LASNIK-PENOT, M.C.. **A voz da sereia:** o autismo e os impasses na constituição do sujeito. Salvador: Álgama, 2004.

_____. Prefácio. *In: CATÃO, I. O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo.* São Paulo: Instituto Langage, 2009.

_____. **Rumo à palavra:** três crianças autistas em Psicanálise. São Paulo: Escuta, 1997.

LEOPOLDINO, C. B. Associativismo em famílias de autistas: a gênese da Associação Fortaleza Azul, **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, (abril-junho 2016). Em linea: <http://www.eumed.net/rev/cccs/2016/02/autistas.htm>

LEMOS, C.G.T. **Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação,** Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, 2002.

_____, C. T. G. **Sobre a aquisição da escrita: algumas questões.** *In: ROJO, Roxane.* Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

_____, C. T. G. **Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem.** Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 22, 1992.

_____, C. T. G (1981). Interactional processes and the child's construction of language. *In: W. Deutsch (ed.) The Child's construction of language.* London: Academic Press.

_____, C. T. G (1982). **Sobre a Aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original.** Boletim de ABRALIM 3.

_____, C.T.G. (1985). **“On specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition”**, in Questions on Social Explanation: Piagetian Themes Reconsidered. Amsterdam, Holanda, John Benjamins

_____. Da Angústia na infância. **Revista Literal**, n. 10, 2008.

LEMOS, M.T. (A)língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição da linguagem. Campinas: **Mercado de Letras.** 2002.

LÉVI-STRAUSS, Cl. 1949 **Les structures élémentaires de la parenté.** Paris, PUF.

LIER-DE VITTO, M. F. **As margens da Linguística.** Relatório de 2000.

_____. Patologias da linguagem: sobre as “vicissitudes de falas sintomáticas”. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

_____, & ARANTES, L. Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. In: **Letras de hoje**, v.33, 2, 1998.

_____; _____. CARVALHO, G.M.M 2008. O Interacionismo: uma teorização em aquisição da linguagem. In: Ingrid Finger & Ronice Muller de Quadros. **Teorias de Aquisição de Linguagem**, Florianópolis: Editora da UFSC.

LIMA, A. **Recursos Linguísticos e paralinguísticos na clínica fonaudiológica do autismo**. Universidade Católica de Pernambuco Pró-Reitoria Acadêmica Mestrado em Ciências da linguagem, 2007.

LIMA, C. R. B. V. M. B. Perturbação do Espectro do Autismo: Contributos para a caracterização do desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Tese (**Doutorado em Linguística**). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

MAENNER, M. J. *et al.* Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years – autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 69, n. 4, p. 1-12, 2020. DOI: 10.15585/mmwr.ss6706a1

MC EVOY R.E., LOVELAND K, LANDRY SH. **The Functions of immediate Echolalia in Autistic children: A Developmental Perspective**. J of Aut and Develop Disord. 1988;

MILNER, J.C., **O amor da Língua**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012, p. 17.

MINAYO, M. C.S. (2001). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO AF, et al. Considerações sobre critérios diagnósticos de transtorno do espectro autista, e suas implicações no campo científico. Universidade de Caxias do Sul – DO CORPO: **Ciências e Artes**, 2017

MORAES, M.E.A.; CARVALHO, G.M.M. Repetição em aquisição de linguagem: notas sobre o espelhamento sonoro infantil e a ecolalia no autismo. **Revista Signótica**. (No prelo)

MOTA, C.; CARVALHO, A.; ONOFRE, C. Autismo em Inclusão na escola assegurar uma vida válida. In: **Actas do 7º Congresso Internacional Autisme-Europe, Lisboa**. 2003.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. L. R. M. Da realidade à inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista–TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. **Revista Polyphonia**, v. 25, n. 2, 2015.

NEIK, T. T. X. *et al.*, Prevalence, diagnosis, treatment and research on autism spectrum disorders (ASD) in Singapore and Malaysia. **International Journal of Special Education**, v. 29, n. 3, p. 82-92, 2014.

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L. **A criança com autismo na brinquedoteca: percursos de interação e linguagem**. Revista Educação Especial, v. 31, n. 62, 2018.

OLIVEIRA, A. **Perturbação do espectro do autismo -A comunicação**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso.

OLIVEIRA, M.T., A diversidade sintomática na ecolalia – **Distúrbios da comunicação**, São Paulo, 14(2): jun., 2003.

_____ Reflexões sobre as falas ecológicas e a interpretação fonoaudiológica a partir da discussão de dois casos de psicose infantil. **Distúrbios da Comunicação**, v. 18, n. 3, 2006.

ORSMOND, G. I. *et al.* Social Participation Among Young Adults with an Autism Spectrum Disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 43(11), 2013.

OUELLETTE-KUNTZ, H. *et al.*, The changing prevalence of autism in three regions of Canada. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 44, n. 1, p. 120-136, 2014.

Özerk, K. (2018). Prevalence of autism/ ASD in the capital city of Oslo, Norway. **International Electronic Journal of Elementary Education**, 11(1), 23–30. doi: 10.26822/iejee.2018143957

Özerk, K., & Cardinal, D. (2020). Prevalence of Autism/ASD Among Preschool and School-age Children in Norway. **Contemporary School Psychology**. doi: 10.1007/s40688-020-00302-

PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. C. M. Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 20, 2007.

PAULA C. S; RIBEIRO, S. H.; FOMBONNE, E.; MERCADANTE, M. T. Brief Report: Prevalence Of Pervasive Developmental Disorder In Brazil: A Pilot Study. **Journal of Autism and Developmental Disorders.**, v.41, p.1738 - 1742, 2011.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. & FIGUEIRA, R. A. (2006). **Aquisição da linguagem**. In C. C. Pfeiffer & J. H. Nunes (Orgs.). Linguagem, história e conhecimento. Campinas: Pontes.

POMMIER, G. Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse, Paris, Flammarion 2007.

_____. Da passagem literal do objeto ao moedor do significante. MELMAN, Ch. *et al. O significante, a letra e o objeto*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

PORGE, E. Voz do Eco. Campinas: **Mercado das Letras**, 2014.

QUINET, A. **Estudos da Língua** (gem) – A linguagem em questão: um recorte inter, multi e transdisciplinar, *Vitória da Conquista*, v. 15, n. 1, 2017.

RAPIN, I.; TUCHMAN, R. F. **Whatis new in autism?** *Curr. Opin Neurol*, v. 21, n. 2, 2008.

ROCHA, P. S. Rumo à Ítaca. In: ROCHA, P. S. (...); AL., E. **Autismos**. Recife: Escuta, 1997.

RODRÍGUEZ, I. R.; SALDANA, D.; MORENO, F. J. Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. **Autism research and treatment**, v. 2012, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por C. Bally e A. Sechehaye, colab. de A. Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCHLIEMANN, A.; ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. Educação física inclusiva e autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 34, n. Esp., 2020. DOI: 10.11606/1807-5509202000034nesp077. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173149>. Acesso em: 3 dez. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010

SHAPIRO, T.; LUCY, P.. Echoing in autistic children: achronometric study of semantic processing. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. v. 19, out. 1978.

SHEPHERD, C. A.; WADDELL, C. a qualitative study of autism policy in Canada: seeking consensus on children's services. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 45, n. 11, p. 3550-3564, 2015.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, A. C. M. *et al.* **Autismo**: o acesso ao trabalho como efetivação dos direitos humanos. 2013.

Sun, X., Allison, C., Wei, L., Matthews, F. E., Auyeung, B., Wu, Y. Y., ... Brayne, C. (2019). Autism prevalence in China is comparable to Western prevalence. **Molecular Autism**, 10(7), 1–19. doi: 10.1186/s13229-018-0246-0

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. **Revista da Associação Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13. N. 3. 2008.

TREVARTHEN, C., AITKEN, K., PAPOUDI, D., & ROBARTS, J. (1998). **Children with autism. Diagnosis and interventions to meet their needs** (2nd ed.). London: Jessica Kingsley.

TREVIZAN, Z.; PESSOA, A. S. G. **Psiquismo, linguagem e autismo: contribuições da semiótica nos contextos educativos**. Educar em Revista, v. 34, n. 71, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas.

VIVÉS, J.-M (2012). *La voix sur le divan Musique sacrée, opéra, techno* Paris: Aubier.

VORCARO, A. M. R. **A criança na clínica psicanalítica**. Companhia de Freud, 1997.

_____. **Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, v. 208, 1999.

WINGATE, M. *et al.*, Prevalence of autismo spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 63, n. 2, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION; THE WORLD BANK. **World report on disability**. World Health Organization and The World Bank, 2011.

YIN, R. (2001). **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ANEXO 1 - ENTREVISTA DA DOCENTE A

Nome do Docente:	A
Idade:	41 anos
Área de Graduação:	Pedagogia
Tempo de Graduação:	16 anos
Especialização:	Psicopedagogia Clínica
Atua em que série:	Infantil 2 e infantil 3

1. Na faculdade você estudou sobre inclusão escolar? Sim, mas no tempo que fiz faculdade, era muito superficial, hoje a realidade é bem diferente.
2. Tem algum curso ou estudo na área de TEA? Sim. Fiz um curso ABA.
3. Você já trabalhou com crianças autistas anteriormente? SIM.
4. A escola disponibiliza alguns recursos para inclusão de crianças com TEA? Quais? Infelizmente não. Mas, como professora, tento promover o melhor ambiente para essa criança.
5. As escolas mantêm uma equipe multidisciplinar para trabalhar com as crianças com TEA? Não.
6. Quais os recursos pessoais que você utiliza para incluir as crianças com TEA na sala de aula regular? Jogos adaptados de acordo com a necessidade da criança.
7. Como as demais crianças lidam dentro e fora da sala de aula com essa criança com TEA? Depende do comportamento, quando está calma, normalmente, e se está em crise algumas ficam assustadas.
8. Qual sua maior dificuldade em sala de aula com a criança com TEA? Não ter um profissional de apoio que possa fornecer um suporte.
9. Como é a relação dos pais dessa criança com TEA e você? Os pais são conscientes das dificuldades e ajudam como podem.
10. Essa criança com TEA frequenta algum Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Sim, tem acompanhamento.

11. Considerando as situações interativas entre a criança com TEA e os demais alunos e profissionais da escola, como você vê seu processo de aquisição de linguagem? Essa interação é muito importante, pois as crianças aprendem muito por imitação, embora não seja um processo rápido.
12. Como você estimula a aquisição da linguagem da criança com TEA? Falar com a criança de forma clara e objetiva, através de imagens, música, manter uma rotina, entre outros recursos.
13. Como acontecem as práticas dialógicas entre você e a criança com TEA? Através daquilo que interesse a criança
14. Quais os recursos pedagógicos que são oferecidos para a aquisição da linguagem da criança com TEA? Utilizo muito ludicidade
15. Como você promove a elaboração e as atividades estruturadas, que estimulem aquisição de linguagem da criança com TEA? No início, sempre procuro trabalhar o hiperfoco que a criança apresenta, depois vou inserindo novas possibilidades.
16. Como é realizado o acolhimento inicial a esta criança em processo de inclusão no momento da sua chegada à escola pela primeira vez? De forma que a criança possa se sentir o mais confortável possível.
17. Existe a realização de algum processo de adaptação? Sim, os necessários para aquisição da aprendizagem
18. A escola possui alguma política que norteia o atendimento a crianças com autismo? Quais? Até existe, mas, muitas vezes, não é seguida da maneira que deveria acontecer.
19. Quais as práticas, recursos e métodos, orientados normalmente nesta escola, que visam ao processo de inclusão de alunos com autismo? Muitas escolas não têm recursos e nem profissionais habilitados ao trabalho com as crianças TEA. Essa criança tem que ser bem acolhida e a sua inclusão tem que ser feita de uma maneira que não cause mais sofrimento a ela e nem aos familiares.
20. Quais são as principais barreiras cotidianas que você considera que este aluno encontra em seu processo de inclusão nesta escola? Principalmente a falta de recurso e pessoal capacitado para lidar com as diversas situações.

21. Como você analisa o sujeito e sua concepção? Quando a criança nasce, ela já traz suas características próprias, e a personalidade vai sendo formada conforme os pais vão dando valores e limites

22. Para você, o que é linguagem? Vejo a linguagem como uma maneira de expressão, de falar o que se deseja, mesmo que não esboce nenhuma palavra, como os surdos que conversam por sinais, mas não falam, ele tem uma linguagem particular.

23. Como você vê a aquisição da linguagem da criança autista? É complicado, porque não sei como deveria agir pra estimular essa criança a falar e sei que eles tentam se comunicar, mas é muito difícil entender essa linguagem tão particular numa sala de aula com um número maior de alunos. Mas é algo essencial na socialização e integração, já que, a partir da expressão de seus sentimentos e pensamentos, a criança autista poderá interagir socialmente.

ANEXO 2 - ENTREVISTA DA DOCENTE B

Nome do Docente:	B
Idade:	52 anos
Área de Graduação:	Pedagogia
Tempo de Graduação:	4 anos
Especialização:	Arte e Educação
Atua em que série:	infantil 2

1. Na faculdade você estudou sobre inclusão escolar? Na época que fiz faculdade se falava pouco sobre o assunto inclusão escolar. Por esse motivo, o grau de Autismo que assinalei é uma achismo meu. Ainda havia os encaminhamentos dessa demanda de clientela para as escolas especializadas. A visão de inclusão era a inserção da criança ao atendimento especializado fora da escola regular. Eu lembro que parecia ser um progresso já que as crianças anteriores a essa fase eram tratadas como bichos, presas dentro de casa.

2. Tem algum curso ou estudo na área de TEA? Comecei a fazer uma especialização em inclusão escolar (1999), mas não focava só na área de TEA. Eram todas as especialidades. Na época denominavam de Autismo.

3. Você já trabalhou com crianças autistas anteriormente? Sim. Tenho duas experiências de atendimento com alunos diagnosticados autistas

4. A escola disponibiliza alguns recursos para inclusão de crianças com TEA? Quais? Não. Mas a escola deveria ter o mínimo para atender as necessidades dos professores e da criança.

5. As escolas mantêm uma equipe multidisciplinar para trabalhar com as crianças com TEA? Além do AEE eu desconheço que a prefeitura tenha algo a mais para oferecer. Acredito que ela se utiliza do que já tem (psicólogo, assistente social, etc.) para encaminhar a criança. No entanto, uma equipe na escola, não existe nem para as demandas mais frequentes.

6. Quais os recursos pessoais que você utiliza para incluir as crianças com TEA na sala de aula regular? Hoje nem sei o que fazer para incluir uma criança com TEA. E quando digo não sei é porque minha prática seria desvinculada de qualquer teoria atual. De forma autônoma e talvez um pouco empírica. Certamente, leio sobre acolher

como faço a todos e trabalhando na dinâmica da observação – ação – observação e registro - reflexão – ação.

7. Como as demais crianças lidam dentro e fora da sala de aula com essa criança com TEA? Na minha experiência com o infantil 3, as crianças nem percebiam a diferença a ponto de verbalizar algo excludente. Porém, o aluno não dava feedback das brincadeiras propostas pelos colegas e com o tempo passou a brincar cada vez mais sozinho. Já em outra experiência que tive com um aluno era do 3º ano do fundamental, o ambiente escolar para ele era estressante, ele já chegava aos berros, tinha um problema de atrofia nas pernas e não andava com equilíbrio. Como havia uma rotina a cumprir, metas a serem alcançadas e essas demandas quando foram criadas não pensaram como participantes dela um aluno com TEA. Foi acordado com a família que ele alternaria os dias de vim para escola. No dia que ele vinha, o planejamento era voltado para ele. Não adiantava muito, porque, como alternava, era como se ele sempre tivesse uma experiência nova naquele lugar, um eterno processo de adaptação.

8. Qual sua maior dificuldade em sala de aula com a criança com TEA? Hoje, eu diria que é estar completamente desatualizada, meu foco de estudo sempre é sobre o nível que estou trabalhando. A formação continuada de professores parece que só se detém ao assunto quando um caso aparece na sala de um professor. Ressaltando que trata de forma paliativa e, às vezes, até em particular. Me colocando como cúmplice dessa prática, é como se a gente nunca fosse receber qualquer tipo de aluno especial. Daí, quando aparece, ficamos sem saber o que fazer.

9. Como é a relação dos pais dessa criança com TEA e você? Todas as experiências que eu tive foi de negação da situação, da parte de um ou dos dois. Detalhe, estamos falando de crianças laudadas. Quando digo negação, é que à medida que os pais negam a condição do filho, ele também nega a condição de intervenção do professor no processo educativo dessa criança.

10. Essa criança com TEA frequenta algum Atendimento Educacional Especializado (AEE)? São orientadas a frequentar, mas às vezes faltam.

11. Considerando as situações interativas entre a criança com TEA e os demais alunos e profissionais da escola, como você vê seu processo de aquisição de linguagem?

O que eu percebi é que todas as duas tiveram avanços na aquisição da linguagem. Posso citar algumas como pedir, negar, cantar, identificar espaços, objetos e colegas quando solicitado pelo nome. Interagir em momento de cantar em grupo sem episódio

de estresse. Antes, no lugar de todo esse progresso só existia silêncio ou grito. Só que para isso ser mais eficaz a comunidade interna da escola tem que frear o que chamo de orgulho didático/gestor.

12. Como você estimula a aquisição da linguagem da criança com TEA? Acredito que cada caso é um caso. Sendo sincera eu nem tinha muita certeza do que eu estava fazendo, mas sabia da necessidade que aquela criança estava sentindo naquele ambiente sempre estranho para ela. Eu tinha um hábito de sempre, olhar no olho para saber como estava a abertura dele naquele dia. Porque li em algum lugar que eles não olham no olho, mas percebi que com os meus alunos isso não ocorria sempre. Quando eu ia comunicar algo para ele era sempre antes de comunicar a turma e seguia todo um ritual que anunciava que eu ia conversar algo. Na verdade, nada estudado, minha ação vinha da necessidade.

13. Como acontecem as práticas dialógicas entre você e a criança com TEA? Acho que a única ferramenta que ainda disponho são as que já falei.

14. Quais os recursos pedagógicos que são oferecidos, pela escola, para a aquisição da linguagem da criança com TEA? Na escola não tem. Procuo ajustar a realidade de todas as crianças as ferramentas que possuo em sala de aula.

15. Como você promove a elaboração e as atividades estruturadas, que estimulem aquisição de linguagem da criança com TEA? Se eu fosse receber uma criança amanhã na minha sala eu não saberia. Teria que ler, estudar e transformar em prática. Acredito que isso nunca vai estar pronto na nossa cabeça. No entanto, precisamos ter uma formação básica, um documento prático que nos orientem nesse sentido. Evitar o despreparo inicial para dar segurança a professora as primeiras ações. Depois é a dinâmica que citei observação – ação – observação e registro - reflexão – ação.

16. Como é realizado o acolhimento inicial a esta criança em processo de inclusão no momento da sua chegada à escola pela primeira vez? O ideal é uma anamnese da criança e sua situação familiar e social, depois uma reunião com a coordenação, professora e pais. Em seguida, uma adaptação mais lenta, organizado e sem faltas para estabilizar a rotina. Anterior a tudo tratar a chegada dessa criança a escola, de fato a escola. Porque a impressão que sempre tive é que ela chega só para o professor e de aí em diante os olhares externos vão da pena ao alívio.

17. Existe a realização de algum processo de adaptação? Tento propor algo planejado antes da criança chegar na escola e dentro da sala. A primeira foi um sacode do aluno para lá para cá.

18. A escola possui alguma política que norteia o atendimento a crianças com autismo? Quais? Eu desconheço.

19. Quais as práticas, recursos e métodos, orientados normalmente nesta escola, que visam ao processo de inclusão de alunos com autismo? Não existe nada exclusivo para tea.

20. Quais são as principais barreiras cotidianas que você considera que este aluno encontra em seu processo de inclusão nesta escola? Professores formados, cientes dos métodos a serem adotados, documentem sua prática com alunos com TEA ou qualquer outra especialidade.

21. Como você analisa o sujeito e sua concepção? O que eu penso, é que essa criança já tem uma carga emocional desde que tá na barriga da mãe, que passa pra ela tudo que sente, de bom e de ruim. E é esse sentimento que ela recebe junto com a dedicação da família que irá formar seu caráter.

22. Para você, o que é linguagem? A linguagem da criança autista é essencial para se expressar de forma clara e compreensível àqueles que se encontram em um universo cheio de possibilidades, mas que estão de forma limitada em mundo paralelo e pouco explorado pela nossa sociedade.

23. Como você vê a aquisição da linguagem da criança autista? Percebo em primeiro plano uma normalidade na aquisição da linguagem de crianças autistas no ambiente escolar. Vejo dessa forma, por visualizar a sala de aula como um território de diversidade, onde a prática assume o papel de proporcionar a contribuição de cada criança no processo educativo da outra. De maneira que uma criança autista nada difere de outra. Ela tem seu ritmo de aprendizado, potencialidade para interagir com o outro e com o meio (não tendo ela outro comprometimento) e é capaz de comunicar seus desejos. O autista quando em contato com um processo de aprendizagem que contemplem a sua especialidade e possibilidades conseguem êxito na aquisição da linguagem. O que pude observar a variação de modos de expressar-se, de humor e de aceitação do outro e do meio. No entanto, não impossibilitou o processo de aquisição de algumas palavras e frases. Percebi a necessidade de uma rotina

preestabelecida, de objetivos claros, com ações inclusivas e avaliativas que respeitasse os limites deles.

Essas ações foram:

- Perceber e construir um processo de autonomia do uso da fala em situações do dia a dia. O que diminui muito a tensão no atendimento as necessidades da criança autista (como beber água, ir ao banheiro e outras)
- Viabilizar a compreensão dos colegas, quando o autista estiver se comunicando de forma não "socialmente" aceita, no intuito de deixá-lo seguro de como se comunicar nas diferentes situações do autista.
- Planejar tendo como base a avaliação constante do processo evolutivo dos alunos autistas. O planejamento acredito que feito em mão dupla, com três presentes perguntas: 1- Como incluir a turma nessa atividade designada ao meu aluno autista? 2- Como incluir meu aluno autista na atividade dos demais? 3- Quando não há necessidade de incluir? Pode sim contribuir nesse processo de aquisição da linguagem do aluno autista como dos outros. Sensibilidade, abertura e flexibilidade ajuda qualquer processo educativo.

ANEXO 3 - ENTREVISTA DA DOCENTE C

Nome do Docente:	C
Idade:	39 anos
Área de Graduação:	Pedagogia
Tempo de Graduação:	10 anos
Especialização:	Não possuo.
Atua em que série:	Infantil 3

1. Na faculdade você estudou sobre inclusão escolar? Não. O autismo ainda não era abordado.

2. Tem algum curso ou estudo na área de TEA? Sim, Formação continuada em TEA.

3. Você já trabalhou com crianças autistas anteriormente? Sim

4. A escola disponibiliza alguns recursos para inclusão de crianças com TEA? Quais? Não.

5. As escolas mantem uma equipe multidisciplinar para trabalhar com as crianças com TEA? Não

6. Quais os recursos pessoais que você utiliza para incluir as crianças com TEA na sala de aula regular? Jogos sensoriais, fichas, e objetos que possam ser utilizados em sala.

7. Como as demais crianças lidam dentro e fora da sala de aula com essa criança com TEA? Elas necessitam de orientação e quando são bem orientadas conseguem conviver e até ajudar no desenvolvimento e interação dos colegas.

8. Qual sua maior dificuldade em sala de aula com a criança com TEA? Dificuldade na comunicação, e nas faculdades executivas ligadas à concentração.

9. Como é a relação dos pais dessa criança com TEA e você? De Respeito e Parceria.

10. Essa criança com TEA frequenta algum Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Sim.

11. Considerando as situações interativas entre a criança com TEA e os demais alunos e profissionais da escola, como você vê seu processo de aquisição de linguagem? Lento, e restrito devido às condições inadequadas.

12. Como você estimula a aquisição da linguagem da criança com TEA? Atividades individuais de estimulação da expressão corporal e oral.

13. Como acontecem as práticas dialógicas entre você e a criança com TEA? Oralmente e visualmente.

14. Quais os recursos pedagógicos que são oferecidos para a aquisição da linguagem da criança com TEA? Pela escola? Nenhum. Preciso adaptar o material comum para todos os alunos.

15. Como você promove a elaboração e as atividades estruturadas, que estimulem aquisição de linguagem da criança com TEA? Adaptando as demandas das disciplinas e as propostas coletivas.

16. Como é realizado o acolhimento inicial a esta criança em processo de inclusão no momento da sua chegada à escola pela primeira vez? No coletivo, quando possível, juntamente às outras crianças.

17. Existe a realização de algum processo de adaptação? Quando os pais e a professora solicita são encaminhadas algumas saídas.

18. A escola possui alguma política que norteia o atendimento a crianças com autismo? Quais? Existe uma boa vontade em receber esses alunos da melhor forma, porém não supri a devida demanda.

19. Quais as práticas, recursos e métodos, orientados normalmente nesta escola, que visam ao processo de inclusão de alunos com autismo? Não há direcionamento específico.

20. Quais são as principais barreiras cotidianas que você considera que este aluno encontra em seu processo de inclusão nesta escola? O currículo escolar a ser cumprido e ausência de pessoal qualificado para o acompanhamento, infraestrutura adequada e condizente com as necessidades desse aluno.

21. Como você analisa o sujeito e sua concepção? Depende muito da vivência familiar

22. Para você, o que é linguagem? É uma forma de comunicação, usada para se fazer entender e que pode ou não ser escrita, é a palavra falada e não falada, é um jeito de efetuar a comunicação entre as pessoas

23. Como você vê a aquisição da linguagem da criança autista? Tentar fazer a criança falar de alguma forma, mas nem todas conseguem, pois, cada criança tem seu tempo e seu jeito de se expressar

ANEXO 4 - ENTREVISTA DA DOCENTE D

Nome do Docente:	D
Idade:	50 anos
Área de Graduação:	Pedagogia
Tempo de Graduação:	16 anos
Especialização:	Gestão educacional e Psicomotricidade
Atua em que série:	Infantil 3

Filha: Maria

Grau do Autismo: Severo

Faz-se necessário relatar a realidade dessa professora, que também é mãe de autista, e que ainda atua como docente da própria filha no contra turno escolar, as funções se confundem em um só olhar e percebe-se essa fusão de docente/mãe, nas respostas do questionário.

1. Na faculdade você estudou sobre inclusão escolar? Estudei uma ou duas disciplinas aleatórias, que não ensinavam a conduta prática, só o lado “romântico” da coisa.

2. Tem algum curso ou estudo na área de TEA? Não. Fui me guiando por leituras de livros, cursos online e vivência mesmo.

3. Você já trabalhou com crianças autistas anteriormente? Sim. Já havia trabalhado com crianças autistas quando tive o diagnóstico da minha filha caçula. Lembro que na hora entrei em choque e pedi para a médica repetir. Me lembrei da enorme dificuldade em interagir com meu aluno especial.

4. A escola disponibiliza alguns recursos para inclusão de crianças com TEA? Quais? Sim. A escola onde ela estuda atualmente disponibiliza de alguns materiais como jogos de encaixe, jogos de palavras, fichas de expressões faciais.

5. As escolas mantem uma equipe multidisciplinar para trabalhar com as crianças com TEA? Aqui em Fortaleza que eu saiba, só existem 2 escolas que possui uma equipe interdisciplinar e adaptam o currículo às necessidades das crianças. Infelizmente ela não estuda em nenhuma delas.

6. Quais os recursos pessoais que você utiliza para incluir as crianças com TEA na sala de aula regular? Eu vou convencendo-a a ficar como a uma criança pequena, depois uso jogos de encaixe ou outro recurso que ela goste.

7. Como as demais crianças lidam dentro e fora da sala de aula com essa criança com TEA? Minha filha sofreu muito, ela sofreu muito bullying enquanto eu insistia em deixá-la numa escola com crianças “normais”. Acreditando nessa bendita inclusão. Um dia eu cheguei para pegá-la e estavam rindo dela e imitando-a. Briguei com todo mundo e nunca mais mandei para aquela escola! Hoje, na escola atual, ela fica mais tranquila e mesmo assim sofre quando a coleguinha preferida não quer brincar e nem dar a mão para ela.

8. Qual sua maior dificuldade em sala de aula com a criança com TEA? A professora dela me diz que é manter sua concentração, apesar dela tomar Ritalina...de concentração não passa de 3 minutos, o que exige esforço da professora em mantê-la nas atividades.

9. Como é a relação dos pais dessa criança com TEA e você? A minha relação com a professora dela é de confiança, sinceridade e empatia. Fazemos sempre um feedback antes das reuniões para acompanhar o seu desenvolvimento.

10. Essa criança com TEA frequenta algum Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Sim, ela frequenta a fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicóloga. Mas na própria escola não tem.

11. Considerando as situações interativas entre a criança com TEA e os demais alunos e profissionais da escola, como você vê seu processo de aquisição de linguagem? Eu observo que depende do grau de autismo. No meu caso, com a minha filha, preserva a fala ecológica e pouco funcional.

12. Como você estimula a aquisição da linguagem da criança com TEA? Ser mãe de uma criança autista é um permanente laboratório. Fico conversando com ela, deixo que se expresse e às vezes, faço pequenas correções do tipo “não, não é essa palavra, é essa” ou digo “me conta tudo” e ela vai narrando o que aconteceu. Quando está calada, basta puxar conversa com coisas do seu interesse, como princesas, príncipes, aniversários. Se ela escuta uma palavra de relance, inclui na história no mesmo tempo.

13. Como acontecem as práticas dialógicas entre você e a criança com TEA? Tento fazer que sua conversa seja funcional e que haja continuidade e que tenha sentido.

14. Quais os recursos pedagógicos que são oferecidos para a aquisição da linguagem da criança com TEA?

Eu a estimulo a usar o tablete e o notebook para brincar e estudar. Existem muitos programas e aplicativos de alfabetização de crianças com autismo.

15. Como você promove a elaboração e as atividades estruturadas, que estimulem aquisição de linguagem da criança com TEA? Bom, eu não crio atividade estruturadas, mas a desenvolvo em todas as oportunidades. Por exemplo, se vamos à praia, escrevo a palavra e digo para repetir as letras, formar as sílabas e dentro do mar (faço o mesmo com a palavra mar) explico que há peixes, tubarões e eles pertencem ao grupo dos peixes. E a baleia? Sempre me pergunta... Não, a baleia é mamífera e aí geralmente ela conta a história do Pinóquio e eu vou variando as perguntas.

16. Como é realizado o acolhimento inicial a esta criança em processo de inclusão no momento da sua chegada à escola pela primeira vez? O ideal é que seja feito devagar, como na educação infantil... começamos devagar, ficamos em sala, aprendemos a rotina da sala. Em casa a estimulamos, porque a tia vai fazer uma coisa bem legal e divertida hoje e aí durante as semanas seguintes, os pais vão saindo e chegando um pouco mais cedo.

17. Existe a realização de algum processo de adaptação? Na escola onde minha filha estuda atualmente, houve sim e hoje ela está tão confiante e a vontade que me manda ir embora, mas eu fico na secretaria.

18. A escola possui alguma política que norteia o atendimento a crianças com autismo? Quais? Sim, a escola criou o período da tarde com adolescentes autistas devido à necessidade dos pais de deixarem seus filhos num lugar de aprendizagens, experiências e vivências.

19. Quais as práticas, recursos e métodos, orientados normalmente nesta escola, que visam ao processo de inclusão de alunos com autismo? Eles desenvolvem um material diferenciado, baseado em apostilas, atividades no caderno, respeitando o ritmo de cada aluno.

20. Quais são as principais barreiras cotidianas que você considera que este aluno encontra em seu processo de inclusão nesta escola? Quando ela estudava na escola

regular, eu sentia o preconceito. As pessoas se aproximam por pena ou curiosidade, é difícil porque o autista não tem uma característica física, ele só é “diferente”.

Costumo dizer que a inclusão começa no coração, falo isso baseada em minhas experiências pessoais. Ter boa vontade e empatia já é meio caminho andado... enquanto mãe e professora, só tenho a pedir que estudemos, façamos formações porque a nossa realidade dos alunos com necessidades especiais bate à nossa porta, cada aluno autista é um desafio diferenciado, é um quebra cabeça representado muito bem pelo seu símbolo. Mas todos são seres humanos, dignos de respeito e valorização!!

21. Como você analisa o sujeito e sua concepção? Quando eu tava grávida, conversava muito com minha filha, passava meu amor e desejo que ela viesse com saúde. Passo pra ela os princípios básicos de autonomia e de educação, tento estimular nela o melhor que ela pode, mas não é fácil.

22. Para você, o que é linguagem? Vejo a linguagem como instrumento que auxilia no desenvolvimento das pessoas, ela organiza nosso pensamento, é um sistema que cerca e diferencia os seres vivos e sem falar que ajuda muito no desenvolvimento da criança, já que tem a função de se comunicar.

23. Como você vê a aquisição da linguagem da criança autista? Eu sei que nem todo autista verbaliza, mas também sei que todos se comunicam de alguma forma, de uma maneira particular. Então, quando eu digo que todos falam, é porque acredito que a criança atípica também fala, ela tem a linguagem dela, que precisa ser diariamente estimulada, incentivada para que se expressem. Com minha filha, eu fico criando situações para que ela pronuncie as palavras que eu ensino, assim ela adquire um vocabulário maior e consegue dizer, nem sempre com palavras, às vezes com gestos, aquilo que é o desejo dela. Mas não é fácil, como professora, perceber e estimular uma criança com autismo em meio a uma turma inteira, mas a gente faz o que pode, o que não pode também.