



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

OS ECOS DA FALA NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA

Isabela Barbosa do Rêgo Barros

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vilar de Melo
Orientadora

Recife, Abril de 2006



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

OS ECOS DA FALA NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA

Dissertação de mestrado, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Maria de Fátima Vilar de Melo, apresentada à banca examinadora da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, para aprovação e obtenção do título de mestre em Ciências da Linguagem.

Recife, Abril de 2006

B277e

Barros, Isabela Barbosa do Rêgo
Os ecos da fala na clínica fonoaudiológica /
Isabela Barbosa do Rêgo Barros ; orientador
Maria de Fátima Vilar de Melo, 2006.
120 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de
Pernambuco. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação,
2006.

1. Autismo. 2. Fonoaudiologia. 3. Aquisição de linguagem.
4. Distúrbios da linguagem. I. Título.

CDU 616.895

Isabela Barbosa do Rêgo Barros

Os Ecos da Fala na Clínica Fonoaudiológica

Defesa Pública em:

Recife, 25 de abril de 2006.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Glória Maria Monteiro de Carvalho – UFPE (Titular Externo)

Profª Drª Wanilda Maria Alves Cavalcanti – UNICAP (Titular Interno)

Profª Drª Maria de Fátima Vilar de Melo (Orientadora)

RECIFE
2006

*As suas mãos
Onde estão?
Onde está o seu carinho?
Onde está você?
Se eu pudesse buscar
Se eu soubesse aonde está seu amor
Você um dia há de chegar
Quando eu não sei
Você vai procurar
Onde eu estiver (...).*

(Pernambuco/ Antônio Maria)

AGRADECIMENTOS

*Quero agradecer ao sopro da **vida**, ao **guia** de luz e de **paz**: a **Deus**, pelo conforto nas horas de angústia, pelas centelhas de inspiração, por ser o norte quando parecemos à deriva e por ser a certeza nos momentos de dúvida.*

*Quero agradecer ao **amor** infinito, ao amor desmedido, ao amor incondicional dos meus pais, **Ronaldo e Zenilda**, pela coragem da criação, pela segurança e confiança constantes. Por amarem tanto, me mostraram que nenhum desafio é tão grande que não possa ser ultrapassado. Por amarem tanto, me mostraram o valor das pessoas, o respeito devido e o quão somos responsáveis pelos que cativamos.*

*Quero agradecer à **fraternidade**, por presentear-me com o olhar dos meus irmãos, **Patrícia e Romildo José**, pessoas humanamente íntegras. Pelo carinho, pela união, pelas concessões realizadas, pelas horas de conversas, pelo orgulho de sermos irmãos.*

*Agradeço aos **ideais**, por nunca se deixar esmorecer mesmo quando a justiça torna-se cega para as desigualdades. Aos tios **Romildo do Rêgo Barros e Maria do Rosário Collier**, pela busca da verdade que nunca chega, pelo incentivo e pelo encantamento que me trouxe aos preceitos lacanianos.*

*Agradeço à **amizade** (e)terna de **Ana Karenina Amorim**, imensurável e inexplicável.*

*Agradeço ao **companheirismo** dos amigos do mestrado: **Ana Carla Botelho, Irenilda Oliveira, Artemísia Veras, Sônia Dantas, Ângela Torres e Renan Freitas**. Os auxílios sem hora marcada, os incentivos e a solicitude transformaram nossa amizade em um dos melhores frutos do mestrado.*

*Quero agradecer à **dedicação** por ter me conduzido à **Maria de Fátima Vilar de Melo**, que me escolheu em meio a tantas idéias. Pela paciência em orientar-me por um terreno ainda obscuro, por não acreditar que chegamos ao fim e por apostar nos meus devaneios e colocá-los sempre a prova.*

*Quero agradecer ao **bom senso** tão importante para a produção científica, por ter permitido que observações pertinentes chegassem a mim através das pesquisadoras **Glória Maria Monteiro de Carvalho e Wanilda Maria Alves Cavalcanti**.*

*Agradeço à **solidariedade** de **Karin Melo** tão gentil em ceder-me seu trabalho.*

*Agradeço à **confiança** de **Ivanise e “meus meninos” da ADEPE**, pelo carinho e pela possibilidade de ajudar. Por permitirem exercer meu trabalho e por abraçar meus sonhos.*

*Por fim, agradeço ao **acaso**, talvez o outro nome dos desígnios de **Deus**, por ter permitido o encontro de tantos sentimentos em tão nobres pessoas.*

Um dia nos separaremos, mas sempre estarei marcada pelos sentimentos deixados e inscritos nas minhas lembranças.

Nada acabou.

RESUMO

O autismo intriga os que estão envolvidos com sua problemática, pelo caráter atípico da patologia o qual, dentro da visão clássica de Kanner, destitui o sujeito de qualquer possibilidade de linguagem, condenando-o ao isolamento. A agitação demonstrada por uma criança autista, 6 anos, sexo masculino, assistida no setor de Fonoaudiologia da Associação dos Deficientes de Peixinhos (ADEPE), diante das tentativas em estabelecer um contato e significar sua Ecolalia, levou-nos a interrogar: seria possível enquanto objetivo deste estudo, apresentar a Ecolalia como rudimentos de linguagem tratados na clínica Fonoaudiológica? Especificamente, através da significação do discurso, podemos descrever a Ecolalia como um objeto – laço - usado pelo autista para capturar o outro e estabelecer o diálogo, constituindo a linguagem? Assim sendo, essa pesquisa caracterizou-se por ser um estudo de caso, baseado nos atendimentos fonoaudiológicos da criança acima mencionada, ao longo de mais ou menos um ano. Procuramos nos apoiar nas concepções estruturalistas sobre a aquisição de linguagem de Claudia de Lemos (PUC-SP) e nas perspectivas da Psicanálise lacaniana, que destaca a linguagem e a apresenta como fundante do sujeito. Frente aos achados da pesquisa, foi possível constatar o deslize na linguagem da criança autista, caracterizado por alterações nos eixos da linguagem: metafórico e metonímico, que nos fizeram refletir sobre uma possível reestruturação interna da Ecolalia, destituindo-a do caráter de rigidez e descontextualização.

Palavras-chave: Autismo, aquisição de linguagem, ecolalia.

ABSTRACT

The autism intrigue those who get involved with its questions, because of atypical meaning of the pathology which, according Kanner, deny the subject from any way to speech, isolating himself. The euphoria that a 6 years old male autistic child presents, assisted at the Associação dos Deficientes de Peixinhos (ADEPE) by its Speech Therapy Department, before the attempt to set up contact and mean his echolalia, came us a question: is it possible while aim of this study, show the echolalia how rudiments of language aided at Speech Therapy Clinic? Specifically, through meaning of the speech, can we describe the echolalia as an object – a lasso – used by the autistic person to capture another's care and establish the dialog, constituting the language? This being the case, this research is a study of case, based on Speech Therapy treatment of foresaid child, along about a year. We found support on conceptions of Structuralism about speech acquirement by Claudia de Lemos (PUC-SP) and on perspectives of Lacan's Psychoanalysis, which detach the language and present it as a subject's *fundante*. Facing the research's discoveries we confirm the lapse on speech of autistic child, distinguished by changes on speech's axis: metaphorical and metonymical, that makes us reflect about a possible inner reorganization of echolalia, unmaking it character rigid and out of context.

Keywords: autism, speech acquirement, echolalia.

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 07 |
| 1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTISMO | 13 |
| 2. A CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA DIANTE DO AUTISMO..... | 22 |
| 2.1 Do modelo cartesiano ao modelo interacionista..... | 24 |
| 2.2 A influência dos modelos clínicos no tratamento da linguagem do autista..... | 29 |
| 3. CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM..... | 33 |
| 4. O LUGAR DA ECOLALIA NO AUTISMO..... | 43 |
| METODOLOGIA..... | 51 |
| RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 57 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 109 |
| REFERÊNCIAS | 115 |

INTRODUÇÃO

As questões envolvendo o autismo elevam à categoria **Mito** as pessoas acometidas pela síndrome, a princípio identificada por Leo Kanner, no ano de 1943. Mito, relacionado a algo fabuloso, personagem de uma história irreal, caracterizado pela dificuldade em fazer uso da linguagem, estereotípias motoras, olhar vago, resistência em estabelecer contato social e não diferenciação de si em relação ao ambiente, no qual o personagem autista habita um mundo particular, onde os movimentos e os sons parecem não apresentar coloridos, mas podem se misturar e produzirem cores únicas, invisíveis a olhos alheios.

No autismo, os caminhos são tortuosos e cheios de obstáculos. Os médicos e terapeutas são tomados como heróis, depositários das expectativas familiares de vitória na luta contra a criatura maligna: **a patologia**. Esta aprisiona o personagem a ser salvo - o indivíduo - e o impede do convívio social, isolando-o numa prisão mítica, seu próprio corpo: incógnito com diversas possibilidades de portas a serem abertas, mas sem chaves definidas.

Essa luta contra a patologia percorre todo o século XX e parece ter seu fim ainda desconhecido, carregando consigo interrogações que vão desde o diagnóstico clínico às formas de tratamento. Lembramos a maneira de como a linguagem vem sendo percebida na pessoa autista: um elemento não significativo e destituído de um sujeito.

Há um destaque para descrever e conceituar a presença ou ausência da comunicação verbal, da ecolalia, da inversão pronominal e das falhas na linguagem, enquanto função comunicativa pelo autista. Isso faz ignorar os possíveis efeitos resultantes de uma escuta que distancie principalmente, a ecolalia de uma singela repetição.

Predomina a visão da ecolalia como sintoma de um quadro nosológico, de acordo com Melo (2002) e Fernandes (2002), ao lado das estereotípias, auto-mutilações e isolamentos devido à visão inicial de Kanner a respeito do fenômeno (LAZNIK-PENOT, 1997).

A ecolalia é descrita como emprego descontextualizado de palavras, de discurso ou de partes desse discurso, anteriormente apreendidos, em alguns momentos sem referência evidente. Todavia, em outras ocasiões apresenta alguma semelhança na melodia da fala com a palavra que acaba de ser emitida. Podendo ocorrer **ecolalia imediata** após a emissão de uma palavra pelo interlocutor, **ecolalia mediata** quando ocorre tardiamente ou **ecolalia mitigada** quando sofre pequenas alterações sem que se saiba o porquê da explosão dessa fala em algumas situações específicas. A primeira tem sido descrita como uma forma de auto-estimulação: a criança autista faria “um uso instrumental e manipulatório da fala, sem intenção específica, assim como parece ocorrer na sua relação com objetos, pessoas e com seu próprio corpo.” (FERNANDES, 1981, p. 71)

Essas produções são na verdade, atemporais e evidenciam a dificuldade do autista em enquadrar sua linguagem no contexto. É dessa maneira que temos observado dentro da clínica fonoaudiológica substituições verbais e substituições metafóricas.

Não nos interessa descrever as manifestações ecolálicas na clínica fonoaudiológica ou analisar as diferentes posições quanto à ontogenia do autismo ou procedimentos clínicos. Nosso objetivo é investigar a atividade verbal – Ecolalia - do autista, como rudimento de linguagem passível de tratamento na clínica Fonoaudiológica, procurando descrevê-la como um objeto –laço- usado pelo autista para capturar o outro e estabelecer o diálogo, indicando uma possibilidade de constituição de linguagem. Contribuindo, assim, para que o fonoaudiólogo deixe de perceber a ecolalia como um sintoma de um quadro nosológico maior.

Quando atribuímos um significado às produções da criança autista e nos colocamos no lugar daquele a quem se endereça o que consideramos mensagem, conforme afirma

Laznik-Penot (1997), permitimos que a criança se reconheça *a posteriori* como fonte da mensagem. Colocamo-nos no lugar do Outro e antecipamos o advento do sujeito.

Nesse sentido, pensamos como Freire (2003): o autismo não deve ser julgado como uma ausência de resposta ao Outro e sim, como a presença de resposta incompreensível, mesmo sob a forma de isolamento frente à demanda desse Outro.

Torna-se necessário elucidar que o termo **Outro** foi utilizado por Lacan para designar um lugar simbólico: o significante, a linguagem, a lei, o inconsciente, que determina o sujeito, em alguns momentos de maneira externa a ele e em outros de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo. Tal termo pode ser grafado simplesmente com letra maiúscula, opondo-se ao termo escrito com minúscula que designa um outro imaginário ou lugar de alteridade especular ou ainda, ser escrito como grande Outro ou grande A, opondo-se ao pequeno outro ou ao pequeno a, respectivamente (ROUDINESCO; PLON, 1998).

A assistência clínica fonoaudiológica ao autista tem seu passado recente. Iniciou com as tentativas de eliminar da fala dos indivíduos através de técnicas específicas os desvios do sistema da língua padrão, tecendo um diagnóstico pautado nos erros normativos.

Percebendo-se que a natureza da clínica é discursiva e o **discurso** é a unidade analisável, (CUNHA,1997) a construção do discurso passou a reger os trabalhos terapêuticos. O conhecimento sobre o sujeito que fala e que é falado por outro aproximou a Fonoaudiologia da teoria psicanalítica, ainda que timidamente.

A concepção de patologia da linguagem cede lugar para o sintoma da (na) linguagem, estando o foco de interesse na linguagem em funcionamento e conseqüentemente, nas situações discursivas. Procura-se o sujeito que fala, e não apenas a fala do sujeito, cabendo ao profissional distinguir entre a possibilidade de uma manifestação sintomática do inconsciente na fala e a impossibilidade comunicativa de ordem orgânica.

No tratamento fonoaudiológico do autismo, supomos que o sujeito é constituído na relação com o outro. Tentamos assim estabelecer uma relação dialógica, atribuindo um sentido à ecolalia. Acreditamos com esse procedimento, passar da ignorância de uma fala para a significação de um discurso.

Usamos algumas clássicas abordagens clínicas em conjunto com materiais intermediadores, que possibilitem a instituição de uma relação entre os sujeitos. Fomos mais além: procuramos a opacidade da linguagem e os deslizos de uma língua que acreditamos estar presa à ecolalia.

Para esse estudo, escolhemos como cenário os fragmentos de sessões terapêuticas na clínica fonoaudiológica, naturalmente atravessada pela linguagem e tomamos como objeto de estudo a Ecolalia de uma criança autista. Fundamentando-nos nas concepções de Cláudia de Lemos sobre a constituição da linguagem, interpretamos as sessões à luz dos trabalhos realizados pela referida autora. Ciente de que ela apóia-se nos conceitos psicanalíticos lacanianos, respeitando a comunhão existente entre sujeito e linguagem, apresentamos também esse marco teórico como fundamento. Contudo, sabemos que Lacan não representa unanimidade dentro da psicanálise.

Escolhemos como **trechos discursivos** para análise, a troca de turnos verbais iniciados e finalizados entre criança-terapeuta, terapeuta-criança e criança-objeto, onde é possível significar a ecolalia do autista e comprovar as transformações no processo da constituição de sua linguagem, observadas com as alterações no uso da mesma.

A psicanálise, marco teórico dessa pesquisa, atesta que no autismo o sujeito não se constituiu. Há falha na identificação de si, através da ausência do olhar materno nos primeiros meses de vida, olhar esse não fundador e que impossibilita o advento do sujeito.

Martins e Barbosa (2004) complementam a asserção acima afirmando que a psicanálise nos revela que a constituição do sujeito representa uma construção individual a partir do que já é dado, a linguagem.

Tomamos como princípio que a inserção do autismo está relacionada a uma experiência de identificação, o estágio do espelho, discutida *a posteriori*, através da qual a criança se reconhece como diferente do outro e constrói a imagem de si mesma a partir do olhar fundador que lhe é lançado, o que lhe permitirá a construção e estruturação do “Eu”.

Diante de tal fato, como não permitir a possibilidade de constituição do sujeito baseando-se, também, do direcionamento de um olhar diferenciado para a ecolalia própria ao autista, significando-a como linguagem, posto que Lacan revela-nos que uma fala é somente fala se alguém acreditar nela? Ora, como pode o fonoaudiólogo ser mais um a destituir o sujeito, impondo-lhe a condição de isolamento e o elevando a categoria de uma patologia, uma vez que a clínica fonoaudiológica, marcada pelo modelo médico, tratado a seguir, ainda persiste em enaltecer a doença em contrapartida ao sujeito ou ao papel que a doença representa para o sujeito? Porque insistir na categorização de pessoas por condições de normalidade ou doença e não percebê-las enquanto sujeitos?

Acreditamos que, ao basearmos-nos na concepção de aquisição da linguagem de De Lemos, estamos oferecendo ao autista a possibilidade de construção do seu discurso a partir de uma linguagem que lhe é própria: a Ecolalia.

Nessa perspectiva, podemos constatar que alguns autistas não só “usam” a ecolalia como auto-prazer, mas também, inconscientemente, como veículo para que o outro entre no seu universo? A ecolalia representaria um monólogo, onde o outro ora é “convidado” a participar ora é excluído do contexto, no qual a linguagem está sendo internalizada?

Na tentativa de facilitar a incursão dos leitores no mundo do autismo, iniciamos o corpo teórico desta pesquisa com um capítulo destinado à apresentação da patologia em ques-

tão, no qual é realizada uma descrição da sintomatologia e da psicogenia do autismo baseando-se na psicanálise lacaniana.

Em seguida, trazemos as discussões acerca da clínica fonoaudiológica (capítulo 2), traçando uma visão histórica arraigada no modelo médico ontológico e atravessada, ao longo dos tempos, pela Sociolingüística, pela Pragmática, pela Teoria da Enunciação, pela Análise do Discurso, pela Psicolingüística e pela Psicanálise, que também influenciaram as intervenções fonoterapêuticas frente ao autismo.

O capítulo 3 é destinado à constituição de linguagem de acordo com o modelo proposto por Claudia de Lemos, finalizando com a problematização da Ecolalia (capítulo 4), ambos encadeados no sentido de fundamentar a Ecolalia enquanto possibilidade de linguagem.

Apresentamos os aspectos metodológicos que envolveram a pesquisa no que tange ao detalhamento dos objetivos, procedimentos e descrição do sujeito da pesquisa no capítulo 5. E, na seqüência, os resultados e as discussões de acordo com os marcos teóricos norteadores dessa e as considerações finais, na qual o objeto de estudo, a Ecolalia, é retomado em uma articulação entre os aspectos teóricos e os resultados obtidos na pesquisa, propondo-se reflexões e sugestões para estudos futuros (capítulos 6 e 7 respectivamente).

1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTISMO

Desde que foi diagnosticado por L. Kanner em 1943, o autismo ainda hoje representa um desafio para os que tentam compreendê-lo. Na época, o autor já alertava para o fato da síndrome ser mais freqüente que a raridade dos casos divulgados e para a possibilidade de que outras crianças que apresentavam, outrora, o mesmo tipo de comportamento, estivessem sendo consideradas surdas, esquizofrênicas ou deficientes mentais erroneamente. (KANNER, 1966)

Suas pesquisas envolveram onze crianças em que o predomínio de características como dificuldades na interação social e na comunicação formavam uma constante.

De acordo com a clássica descrição kanniana, as características básicas que diferenciam o autismo das demais síndromes estão representadas por dificuldade no uso verbal e corpóreo da linguagem (mutismo ou ecolalia), inversão pronominal, olhar vago, resistência ao toque, uso das pessoas como objetos e de brinquedos de forma não convencional, resistência a mudanças na rotina e no ambiente, fixação pelo movimento rotatório, movimentos rítmicos e estereotipados do corpo. Todavia, esses sintomas nem sempre estão presentes entre os sujeitos acometidos pelo autismo.

O referido autor aproveitando a palavra autismo introduzida por Bleuler em 1911 na literatura psiquiátrica, para descrever um dos sintomas da esquizofrenia no adulto¹, intitulou seu trabalho de “*Autistic Disturbance of Affective Contact*” – Distúrbio Autístico do Contato Afetivo (GAUDERER, 1997) e sugeriu o termo autismo infantil precoce, para designar crianças que apresentassem o que ele chamou de "extrema solidão autística". A etimologia da palavra autismo é grega e já reporta a essa condição da criança em viver em termos do próprio

¹ Aconselhamos remeter-se aos trabalhos de CAVALCANTI e ROCHA, 2001.

eu: *autos* significa a si mesmo, estando de acordo com o fato de que uma criança em estado de autismo parece centrada em si mesma, já que pouco reage ou responde ao mundo que a rodeia.

A partir da década de 1970, há um redirecionamento na definição do autismo, outrora denominado Síndrome de Kanner. De acordo com Gauderer (1997), em 1947 Bender usou o termo esquizofrenia infantil acreditando ser o autismo uma forma precoce de esquizofrenia. Em 1952, Mahler designou o autismo como uma psicose simbiótica, Bender, em 1956, usa os termos pseudo-retardo ou pseudodeficiente. Outras denominações também foram usadas como psicose infantil, psicose de início precoce e psicose da criança, dado por Rutter, em 1963.

Atualmente, Balbo (2005) repensa no que a palavra autismo pode significar. Esse pesquisador acredita ser a palavra inadequada para designar a patologia, pois vê nas crianças comportamento maníaco no momento em que algumas falam e são escolarizadas em escolas comuns. Pergunta-se se não se trata de uma melancolia infantil, ou seja, uma estrutura como Freud pensava de consistência à melancolia e à mania e nada de fato é mais patente quando se observa nessas crianças sintomas melancólicos: tristeza, apatia, depressão, discurso resistente.

Antes incluído entre as psicoses infantis, o autismo foi definitivamente excluído desse grupo de doenças mentais no final da década de 1980, quando é considerado um distúrbio global do desenvolvimento e designado como síndrome autística. Atualmente, o autismo se encontra incluído no grupo das patologias caracterizadas por um transtorno global do desenvolvimento e do contato afetivo (CID-10 – DSM IV).

A inexistência outrora de um consenso terminológico também se reflete quando voltamos nossa discussão à ontogênese do autismo e a conseqüente terapêutica clínica.

Há um grupo de pesquisadores que se esforçam em associar o autismo a fatores neurobiológicos ligado à genética (BAILEY, *et al.*, 1995; MADDOX, *et al.*, 1999; ASHE-

LEY-KOCH, *et al.*, 1999 *apud* ANDRADE, 2005; FOLSTEIN e PIVEN, 1991; FOLSTEIN e RUTTER, 1977 *apud* SCHWARTMAN, 1995), condições pré, peri e pós natais (KOLVIN *et al.*, 1971; MASON-BROTHERS *et al.*, 1987; FOLSTEIN e RUTTER, 1977 *apud* SCHWARTMAN, 1995), alteração nos neurotransmissores (ADRIEN *et al.*, 1989 *apud* SCHWARTMAN, 1995), fatores imunológicos (KAPLAN; SADOCK; GREBB, 1994 *apud* ANDRADE, 2005), neuropatológicos (CASANOVA, BUXHOEVEDEN, BROWN, 2002 *apud* ANDRADE, 2005) ou neurofisiológicos (DAMASIO e MAURER, 1978; ORNITIZ, 1968, 1979, 1985 *apud* SCHWARTMAN, 1995), a partir de uma visão mecanicista característica do **modelo médico ontológico**².

As teorias orgânicas não consideram o autista como um sujeito falante, uma vez que desconsidera a ecolalia como uma linguagem, vendo-a como atos mecânicos de repetição do discurso de outrem.

Uma rápida incursão na lista dos traços tomados como sintomas indicadores do autismo no campo da psiquiatria infantil nos levaria a concluir que essas crianças não são gente, pois não têm linguagem, não falam e quando falam são papagaios: suas falas são repetitivas e não têm sentido. (...) Essa série infundável de sintomas reafirma a crença entre psiquiatras, neurologistas e educadores de que crianças autistas são incuráveis. (CAVALCANTI & ROCHA, 2001, p.149).

Outro grupo, no entanto, assegura a psicogênese do autismo, entre os quais destacamos as concepções psicanalíticas da escola norte-americana (BETTELHEIM, 1987 *apud* ANDRADE, 2005; MAHLER *apud* CAVALCANTI; ROCHA, 2001), da escola inglesa (Tustin, 1990; KLEIN; MELTZER; BICK *apud* ANDRADE, 2005) e da escola francesa (MANONI; DOLTO, *apud* ANDRADE, 2005; LAZNIK-PENOT, 1997; JERUSALINSKY, 1984; BALBO, 2005).

² O modelo médico ontológico será esclarecido, neste estudo, no capítulo correspondente à clínica fonoaudiológica.

Todavia, o consenso não é geral quanto às diferentes posições tomadas pelos psicanalistas a respeito da definição clínica do autismo e em considerar o autista como provido de linguagem.

Para alguns autores, sobretudo os mais influenciados pela teoria kleiniana, como Francis Tustin, o autismo é uma defesa ante um encontro prematuro e traumático com o mundo externo que leva a criança a um retraimento profundo, comprometendo de forma avassaladora todo o processo de constituição da vida psíquica. (CAVALCANTI & ROCHA, 2001, p.25).

De acordo com esses autores, o autismo é considerado uma patologia precoce marcada pela ausência de linguagem e de relações objetais.

Igualmente à escola inglesa, a escola norte-americana representada por Mahler, afirma o autista ser destituído de linguagem e de objeto. O autismo é compreendido como uma regressão a uma fase inicial do desenvolvimento (autismo primário), sendo descrito com base na metáfora do ovo como um estado de fechamento, indiferenciação, auto-suficiência e impermeável a qualquer contato com o exterior (CAVALCANTI & ROCHA, 2001).

Já para a escola francesa e, sobretudo, a visão da psicanálise lacaniana o autismo é percebido como um impedimento na constituição do sujeito, com base na dificuldade em reconhecer-se relacionado ao estágio do espelho, de que trataremos a seguir. A psicanálise de Freud e Lacan, segundo Martins e Barbosa (2004), revela que o sujeito se constrói de modo particular a partir da linguagem, ou seja é efeito da linguagem, não sendo essa o objeto da lingüística, nem simplesmente fala, mas campo de constituição do sujeito.

Para Lacan o nascimento do sujeito se dá pela linguagem, na qual ele assume um lugar, um significado, diferenciando-se do mundo das coisas. Esse destaque dado à linguagem nos faz conceber a possibilidade da ecolalia ser percebida como rudimentos de linguagem em uma instância de sujeito ainda não constituído (autista). Ao tomar a ecolalia como possibilidade de constituição de linguagem, baseando-nos em um **sujeito que fala**, uma vez que “falar é antes de mais nada falar a outros” (LACAN, 1995, p. 47), encontramos na psicanálise lacaniana uma posição teórica que fundamenta este estudo.

Ao atribuir significação a ecolalia admitimos sua possibilidade de ser tratada como uma fala. Acreditamos que ao colocar a pessoa autista no lugar daquele que fala algo para alguém, permitimos o advento do sujeito, dirigindo um olhar diferenciado para a ecolalia naturalmente caracterizada por ser reprodução fiel do discurso do outro. Assim sendo, enxergamos um **sujeito**, deixamos de enaltecer os “não” do autismo e tentamos identificar uma possibilidade dentro de um universo culturalmente destinado ao fracasso.

A psicanálise irá tomar o autista como um sujeito no campo da linguagem, numa perspectiva diferente das teses que atribuem uma possível causalidade orgânica para o autismo, tomando-o, na vertente de um déficit. Cabe aqui uma frase de Lacan que encontramos, com frequência, em artigos e trabalhos psicanalíticos sobre o autismo, e abre espaço para uma hipótese diferente da tese organicista: “uma criança fecha seus ouvidos a alguma coisa que está sendo falada. Se ela fecha seus ouvidos não está no pré-verbal, pois é do verbo que ela se protege.” (MARTINS & BARBOSA, 2004, p.61)

Em assim sendo, o autista não estaria indiferente à linguagem, haveria a possibilidade de estar estabelecendo uma relação mesmo que de repulsa ou indiferença.

Complementando a asserção acima, o sujeito psicanalítico é um sujeito constituído na relação com o outro significativo marcado pelo inconsciente e fruto de um desejo, também inconsciente. Tal afirmação implica que, independente da marca de uma patologia, qualquer sujeito se constitui a partir do desejo de Outro. Assim sendo, do desejo materno, representado pela ausência, pela falta. “(...) O que caracteriza o desejo é a presença de uma ausência. O desejo é a nostalgia de um objeto perdido.” (GARCIA-ROZA, 1999, p.145). Um desejo nunca é satisfeito por um objeto real.

O autista é marcado por ser excluído do campo do desejo materno, residindo uma dificuldade no exercício da função materna, que, segundo Jerusalinsky (1984), se dá na inscrição da criança no campo do simbólico, ou seja, quando o outro materno nomeia e dá lugar ao filho na ordem da linguagem.

Assim não somente se registra a ausência da função que fez o Outro, mas também da função derivada da primeira: do espelhamento. Acontece que o outro circula num imaginário que deixa o filho de fora. Todo significante

opera, então, lançando-o ao campo do real, deixando a criança sem marca. (JERUSALINSKY, 1984. p.14)

Tal fato resulta em uma lacuna na referência da criança com o Outro, uma dificuldade em reconhecer-se como sujeito, que para Lacan (*apud* Dor, 1991) encontra-se ligado ao Estádio do Espelho, que corresponde, segundo Lambotte (1997, *apud* López, 2000), a ação psíquica que Freud denomina de Narcisismo, quando o indivíduo se percebe inteiro.

O estágio do espelho representa uma experiência de identificação, através da qual a criança se reconhece como diferente do outro e constrói a imagem de si mesmo, o que lhe permitirá a construção e estruturação do “Eu”. Entretanto, Bastos (2003) alerta para o caráter ilusório e contornado pelos desejos e ideais alheios da imagem especular, pois segundo Lacan, a criança não projeta no espelho a sua imagem, não é o corpo real, mas a imagem que a família construiu para ela, que será introjetada e será assumida como sua.

De acordo com Lacan (*apud* Dor, 1991), essa vivência, puramente psíquica, designada como “fantasma do corpo esfacelado”, cujo objetivo final é favorecer a unidade do corpo próprio, possui três tempos cruciais.

O primeiro tempo é marcado pela confusão entre si e o outro, e pelo assujeitamento da criança ao registro imaginário. A criança não se percebe diferente do outro, daí acredita que a imagem de si refletida no espelho seria a de um outro real e tenta alcançá-la. Nesse momento, a criança toma as dores do outro como as dores de si mesma.

No segundo momento, a criança reconhece que o outro do espelho não é um outro real, senão uma imagem. Não procura mais alcançar e apoderar-se dessa imagem, porque já consegue distinguir o que é a imagem do outro da realidade desse outro.

O terceiro tempo confirma para a criança que o que há no espelho é tão somente uma imagem e que essa imagem é o reflexo de si mesma. “No reconhecimento de sua própria imagem é como se o sujeito pressentisse que o outro já o identifica como tal e recebe do olhar desse outro o assentimento de que a imagem é mesmo sua.” (*Ibid*, p. 105)

Ao se reconhecer através dessa imagem, a criança reestrutura o corpo esfacelado numa unificação do corpo próprio. Dá-se a identificação pessoal a partir da concepção da imagem do corpo, estruturante da identidade do sujeito.

No autismo não há a vivência do estágio do espelho, está situado anteriormente, e, por conseguinte, há o impedimento da formação do Eu que surge tão somente por meio da linguagem e por referência ao Tu.

A ontogênese do autismo é percebida como uma falha na identificação de si a partir do não olhar materno nos primeiros meses de vida (LAZNIK-PENOT, 1991). Este não olhar é entendido, segundo López (2000) como uma falta de investimento libidinal ao sujeito. Há um olhar que atravessa, não funde ou estabelece retorno, impossibilitando o advento do sujeito.

De acordo com essa autora baseando-se em Ajuriaguerra [s.d], a criança precisa do olhar primordial e do diálogo tônico materno, que ocorre nos primeiros meses da vida do infante, “para se constituir enquanto sujeito desejado e desejante, e tornar-se um ser faltante e, conseqüentemente, falante”.

As necessidades do corpo e a atividade fisiológica do bebê estão desde o início articuladas aos significantes do Outro. A criança tem fome, grita, e a mãe aparece com o alimento. Este grito começa a ter para a criança valor de apelo, de significante. Mas esse significante está nas mãos do Outro que dá sentido a esse apelo. É a isso que se refere Lacan ao dizer que é do Imaginário da mãe que vai depender a estrutura subjetiva da criança. (Anny Cordié *apud* López, 2000)

E é nesse imaginário materno, sustentado na fala, que povoam as concepções e idealizações a respeito do filho, outrora bebê, a partir da própria imagem que a mãe tem de si, projetada em seu rebento. Essa imagem pré-formada está relacionada às concepções do narcisismo freudiano.

A metáfora do mito de narciso é introduzida na psicanálise por Freud para atestar a formação do eu. Em 1914, esse autor destacou que os pais atribuem a seus filhos o ideal de

perfeição e depositam nesses todos os sonhos e desejos que eles mesmos tiveram que renunciar, garantindo a imortalidade de seu eu. (NASIO, 1995)

Com a quebra, por ocasião do nascimento, dos ideais estabelecidos pelos pais para seu bebê ainda no período gestacional, há a constituição da ferida narcísica, (BRAZELTON, 1988), esta possivelmente pode vir a dificultar a fundação do olhar desejan- te.

Entre 1953 e 1958, Lacan atribui à linguagem papel de estruturadora do eu, afirmando que “é a ordem da linguagem, ordem simbólica, que sustenta o narcisismo, organizando uma mediação entre o eu e o semelhante.” (BRAZELTON, 1988, p.61)

Pelo destaque dado a linguagem em seus estudos, os trabalhos de Lacan influenciaram alguns autores psicanalistas, que passaram a nortear seus estudos e prática clínica pelas concepções lacanianas acerca da origem do sujeito e da diferenciação entre o autismo e as psicoses infantis. Enquanto o primeiro estaria **fora do campo da linguagem**, o segundo está na linguagem, mas fora do discurso. (CAVALCANTI e ROCHA, 2001).

Jerusalinsky (1984) destaca a posição de demanda materna, ou seja, a impossibilidade da mãe se reconhecer no filho autista pela também impossibilidade inconsciente de reconhecê-lo. Reafirma a posição simbólica de exclusão, ocupada pelo autista no discurso materno.

Entretanto, esse mesmo autor tem o cuidado em alertar que a etiologia do autismo não estaria vinculada tão somente a uma possível culpa materna na relação mãe – filho, onde a função materna não estaria sendo exercida por uma dificuldade dessa mãe em exercê-la. Esse autor destaca o papel ativo da criança naquela relação afirmando que

(...) baseados na nossa própria vivência clínica, consideramos que o aparecimento tanto de traços como de quadros autistas está intimamente vinculado ao desequilíbrio do encontro do agente materno com a criança. Sendo que este desequilíbrio depende, por um lado, do *status* psíquico deste agente e, por outro lado, das condições constitucionais da criança para se apropriar dos registros imaginários/simbólico que entram no jogo do vínculo. (JERUSALINSKY, 1984, p.31)

Marie Christine Laznik-Penot (1997) considera que de início, nenhum autista responde ao chamamento de seu nome. Não há demanda ou apelo. Entretanto destaca que o trabalho do analista com um sujeito autista é permitir o advento do sujeito, isto é, sua constituição. Para isso, segundo Fernandes (2001), é necessário que, conjuntamente, haja um lugar no universo simbólico reservado a criança e que esta tome esse lugar através de duas operações denominadas por Lacan de alienação e separação. Essas representam “um tempo lógico de subjetivação que permite a uma criança não ser psicótica.” (LAZNIK, 2004, p.201)

Laznik (*idem*) refere ao autismo como um defeito de estruturação primeira do aparelho psíquico por conta do fracasso do circuito pulsional, que pode conduzir à constituição de diferentes patologias com déficits seriíssimos, as quais lembram a oligofrenia. Essa autora toma o termo pulsão de Lacan, que o define não como um registro do orgânico, mas unicamente reservado às pulsões sexuais parciais.

No primeiro tempo do circuito pulsional o bebê procura apoderar-se do objeto oral (o seio ou a mamadeira) indo em busca do mesmo, sendo denominado por Freud de ativo.

O segundo tempo é marcado pela capacidade auto-erótica do bebê, que é capaz de chupar suas mãos, seus dedos, seus pés ou uma chupeta. No terceiro e último tempo a criança se faz objeto de um novo sujeito, ou seja, a criança se assujeita a um outro que torna-se sujeito da pulsão do bebê. Esse vai em busca “do gozo de sua mãe, enquanto ela representa para ele o grande Outro primordial, provedor dos significantes”. (*Idem*, p. 28)

Tratando de fazer uma analogia com termo auto-erotismo, característico do segundo tempo do circuito pulsional, Laznik (2004) e Balbo (2005) afirmam que ao retirarmos o termo *eros* de auto-erotismo, estaremos diante do *autismo*. Assim, o erotismo desaparece no autismo.

2. A CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA DIANTE DO AUTISMO

Para além das concepções etiológicas que envolvem o autismo, também encontramos discordância quanto ao seu critério diagnóstico. Não há um consenso no meio clínico em atribuir os critérios divulgados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como exclusivos ou primordiais, entretanto, a cargo de orientação, transcrevemos abaixo os quatro pilares que sedimentam a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) publicada pela Organização Mundial da Saúde, a saber:

- 1) Lesão marcante na interação social recíproca;
- 2) Marcante lesão na comunicação;
- 3) Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades;
- 4) Anormalidades de desenvolvimento percebidas nos primeiros três anos de vida.

O fato “lesão na comunicação” representa uma condição *sine qua non* para que a Fonoaudiologia se ocupe em estabelecer estudos que envolvam o tratamento clínico do autismo, promovendo uma possibilidade de encontro entre o sujeito e o mundo exterior, independente.

Entretanto, em seu caminho, a clínica fonoaudiológica negligenciou os achados envolvendo a população acometida de transtornos mentais, fato observado na pequena quantidade de pesquisas e no recente interesse envolvendo o tema.

Segundo Edgar Morin (2002), em qualquer área de conhecimento, a fecundidade da atividade científica está ligada ao fato dela ser motivada por fenômenos antagonistas ou contraditórios, por mitos, por idéias e por sonhos de homens que desde os tempos mais primi-

tivos vêm fazendo ciência. Por sua vez, as teorias científicas, de um modo geral, são caracterizadas pelas mutações que sofrem, não sendo capazes de deter eternamente a verdade absoluta sobre os fatos. O progresso da ciência está na certeza da incerteza, ou seja, na máxima de Sócrates (cerca de 470/69-399 a.C) ainda na Grécia Antiga de que “só sei que nada sei”. Essa certeza da incerteza é que possibilita ao pesquisador buscar a constante resposta para seus questionamentos, pois nada é estático. O que move a pesquisa é essa ânsia pela verdade que nunca chega.

E nessa busca pela verdade caminha a Fonoaudiologia enquanto ciência e a clínica fonoaudiológica enquanto fazer científico.

Enquanto ciência, a Fonoaudiologia no Brasil, tem suas raízes históricas na cidade de São Paulo, na década de 30 ainda no século XX, tendo em vista a necessidade de uniformizar a língua e estabelecer uma unidade nacional, corrigindo os regionalismos e estrangeirismos.³

De acordo com Néto (1988), o marco foi a apresentação de uma pesquisa sobre as alterações na linguagem de crianças assistidas pela prefeitura de São Paulo nas áreas educacional e de saúde, apresentada no I Congresso da Língua Nacional Cantada (CLNC), onde descrevia-se a etiopatogênia, sintomatologia e as manifestações das alterações, sendo a ênfase dada a ausência ou a falta em relação a um modelo ideal de funcionamento da língua, deixando clara a oposição entre a normalidade e a doença.

Os resultados encontrados na pesquisa estão atrelados às concepções fragmentadas do modelo médico, relacionando a Fonoaudiologia ao ideal mecanicista. Os fatores orgânico, ambiental e intelectual são dissociados e as partes doentes são separadas do conjunto humano.

³ Recomendamos ao leitor remeter-se a NÉTO (1988) visando o esclarecimento sobre as bases históricas da Fonoaudiologia no Brasil, incluindo os dados sobre a referida pesquisa e a terapêutica inicial.

A “reeducação”, então, volta-se para medidas profiláticas, terapêuticas e pedagógicas, sendo os responsáveis pela terapêutica os médicos e professores de caligrafia, ortofonia e ginástica especializada, onde caligrafia corresponde à arte de tornar a palavra correta, expressiva e agradável, ou seja, uma maneira bonita de discorrer e a ortofonia a articulação perfeita. Os médicos seriam os responsáveis pelo diagnóstico e definição da terapêutica a ser exercida e os professores estariam encarregados da execução, estando o ambiente escolar preparado para assistir às crianças. Nasce a clínica fonoaudiológica dentro dos ambientes educacionais.

Se a clínica da linguagem é concebida no início fundamentalmente como clínica da relação entre som (fonação) e o segmento lingüístico, e nesse sentido toma um viés educativo ou reeducativo, tentando configurar a imagem sonora à convenção do signo lingüístico, então, inicialmente pelo menos, é uma clínica fundamentalmente baseada na imitação. (JERUSALINSKY, 2004, p.29)

Confirmamos na breve exposição da origem da Fonoaudiologia brasileira a afirmação de Severino (1996), de que qualquer conhecimento científico não pode dissociar-se da prática. Esse mesmo autor, todavia, adverte que a prática humana é complexa, podendo ser uma prática técnica, uma prática clínica, uma prática social e uma prática pedagógica. Todavia, na experiência histórica, a Fonoaudiologia talvez tenha privilegiado as práticas técnica e clínica, em detrimento a pesquisa científica que dá suporte àquelas e a prática social, pois toda ciência deveria ter compromisso com essa prática.

2.1 Do modelo cartesiano ao modelo interacionista

Na trajetória histórica, em busca de resposta ao pensamento científico, mergulhamos no século XV e recorremos ao filósofo Descartes (1596-1650) como aquele que influenciou as ciências através de seu modelo cartesiano matemático, dicotomizando corpo e mente.

A existência humana passou a ser sempre mediada por dois pólos antagônicos: o bom ou o mau, o ceticismo científico ou a fé religiosa, o não ou o sim...nunca havendo a pos-

sibilidade de, no homem, coexistirem pacificamente dois pólos, ou seja, o equilíbrio entre forças opostas.

Nesse sentido, inicia-se um processo de fragmentação do ser, quando percebemos na visão binária um campo de impedimento do totalitarismo humano. O modelo cartesiano impregna as ciências exatas, humanas, sociais e da saúde como um modelo médico mecanicista, onde o objetivo central é a correção de possíveis defeitos que estejam alterando o bom funcionamento da máquina humana.

Se há a busca pela correção é porque há o seu oposto, a incorreção. Essa seria tudo o que está fora de uma ordem, uma desorganização, uma desestruturação no comportamento humano, que, segundo Cunha (1997), está representando o patológico, enquanto a ordem representa o fisiológico.

Impregnado pelo ideal positivista, o homem passa a guiar seu estado geral de saúde a partir dos parâmetros que estabelece para o que estaria na ordem do normal e o que estaria na ordem do patológico.

Segundo Canguilhem (1995), em princípio, o normal está baseado em um julgamento de valor estabelecido pelo grupo social que determina a normalidade das coisas, a partir de um padrão estabelecido por sua verificação constante, tendo-se como referência uma média social.

Logo, na espécie humana é a frequência estatística que traduz uma normatividade vital e social. Entretanto, convém destacar que simultaneamente à média padrão, não se deve desconsiderar as variações individuais e sociais para estabelecer o que seria normal ou não.

Dentro da visão positivista da coexistência de pólos opostos que impregna as ciências, o normal só existe porque existe seu oposto, a doença. E ele só se revela quando a doença se instala, pois ninguém tem consciência concreta da normalidade da vida.

(...) a doença constitui uma não-adaptação às exigências íntimas e às do mundo exterior, unida a uma incapacidade de reversibilidade e a uma im-

possibilidade de descentralização; mas um sintoma ou um comportamento não poderão ser considerados como patológicos a não ser quando relacionados ao nível de evolução, à situação presente e ao sistema de motivações. (AJURIAGUERRA, 19-- , p.140)

Voltar a ser normal, por ocasião de uma doença é almejado pelos homens e objetivo da ciência, mesmo que esse retorno signifique a parcialidade, o importante é o retorno ao “grupo social saudável”. Tal afirmação conduz ao primeiro paradigma influenciador da clínica fonoaudiológica: o modelo médico positivista.

Esse paradigma, entretanto, (...) mostrou-se insuficiente para a Fonoaudiologia por não considerar a diferença entre o objeto da medicina, a doença, e o da fonoaudiologia, a linguagem. Ao desconsiderar as especificidades de cada um desses objetos, fez-se uma aplicação indevida do método da Medicina à Fonoaudiologia. Esta mostrou a necessidade de levar em consideração as diferenças entre os indivíduos para poder tratá-los, não podendo, assim, pautar-se por tipos idealizados para nortear o diagnóstico e o caminho terapêutico a ser seguido. (FRIEDMAN, 2000, p.08)

Em nossa observação, tal concepção dentro da clínica fonoaudiológica estabelece que a aquisição e a construção da linguagem, por exemplo, seguem modelos e etapas pré-estabelecidas, que devem ser galgadas pelos sujeitos através de exercícios formais e ritualísticos.

A clínica fonoaudiológica, que adota um modelo médico, definiu como sendo seu objetivo de trabalho a identificação e conserto de alguns defeitos em órgão receptores de estímulo (as extremidades corpóreas) e/ou no comando central responsável pela resposta a estímulos (PEÑA-CASANOVA *apud* FERREIRA, 1999, p.19).

O modelo médico positivista dentro da clínica tomou uma dimensão tecnocrata que, segundo Cunha (1997) e Friedman (2000) caracterizavam procedimentos adestradores que impossibilitavam a intersubjetividade. Via-se a possibilidade de fragmentação dos sujeitos a partir do domínio de técnicas específicas, supondo um fonoaudiólogo esvaziado de qualquer teoria e que usasse a técnica pela técnica.

Seria o império das superespecializações e a concepção de uma clínica objetiva, onde se tornaria inviável o estabelecimento da relação de caráter mais humanista.

A necessidade, então, de novas teorias que norteassem a prática e atestassem o fazer fonoaudiológico promoveu o encontro da Fonoaudiologia com outras ciências. Inicialmente, a Lingüística, ainda positivista, forneceu uma visão abstrata da linguagem, produzida por falantes ideais. “Via-se o fenômeno patológico como mero desvio das normas e regras imutáveis inerentes a um código”. (FRIEDMAN, 2000, p.09)

De acordo com Cunha (1997), o método clínico da Fonoaudiologia reduziu a linguagem as suas manifestações sintomáticas, procurando eliminar da fala dos indivíduos os desvios do sistema da língua padrão, tecendo um diagnóstico pautado nos erros normativos.

Essa concepção favoreceu o surgimento dos paradigmas de inspiração materialista dialética, abrangendo a heterogeneidade da linguagem, a subjetividade e a individualidade entre os sujeitos. Não se pensa mais no erro da linguagem, mas nas faltas ou falhas discursivas.

Ocorreu, então, a aproximação da Fonoaudiologia com a Sociolingüística, com a Pragmática, com a Teoria da Enunciação, com a Análise do Discurso e com a Psicolingüística, essa voltada para elaboração de teorias de aquisição de linguagem, entre as quais, o socio-interacionismo, que propõe a linguagem como produto da atividade intersubjetiva e pressupõe a aquisição de linguagem como processo discursivo.

O paradigma interacional introduz na área fonoaudiológica as noções de processos compartilhados, de significação como produto de atividade conjunta, de criança como interlocutor ativo. Desloca a visão de linguagem idealizada e estática para uma noção de linguagem como atividade, de que decorrem as noções de diálogo e discurso; a visão de terapeuta como adestrador, observador neutro e provedor, para a de terapeuta como parte integrante dos processos de linguagem do sujeito; a noção de imitação para a de interação com possibilidade de construção e reconstrução do discurso.” (*Ibid*, 2000, 1997, *op. cit.*, p. 09)

O interesse pelo interacionismo na clínica fonoaudiológica, segundo Lier-de-Vito (1997), deve-se ao fato de permitir pensar a linguagem em suas manifestações particulares, no caso, a denominada patológica.

Na clínica, o fenômeno lingüístico revela sua face mais inapreensível e heterogênea. A linguagem em sua dimensão patológica é a expressão mais clara e maior do singular, do individual. É a revelação de uma singularidade inscrita na linguagem. (ARANTES, 1997, p. 27)

Cunha (1997) complementa a asserção acima destacando que a natureza da clínica fonoaudiológica é a discursiva e o discurso é a unidade analisável. A interação passa a reger o processo terapêutico como possibilidade de construção ou reconstrução da linguagem oral, a partir da premissa de que é na interação com o adulto que a criança estabelece um jogo dialógico e a construção do conhecimento sobre sua língua.

Todavia, a possibilidade de construção do discurso requer do fonoaudiólogo conhecimentos acerca do sujeito que fala e que é falado. Nesse momento, faz-se necessário a Fonoaudiologia aproximar-se da Psicanálise, enquanto teoria, na tentativa de resgatar o não dito, que tem seu lugar nas entrelinhas do discurso.

A concepção de patologia da linguagem, para alguns fonoaudiólogos, cede lugar para o sintoma da (na) linguagem, revelado em sua opacidade e essa idéia de sintoma passa a se instalar no imaginário do profissional.

Através do sintoma o sujeito se representa. Entretanto, só é tido como tal, no discurso do sujeito, naquilo que ele puder nomear enquanto sintomático. O sintoma é causa de sofrimento, logo o sintoma na linguagem seria aquilo que o sujeito nos traz como causa de seu sofrimento representante de um sentido.

Conforme já assinalamos, procura-se o sujeito que fala não a fala do sujeito. O interesse reside na linguagem em funcionamento, nas situações discursivas. Na clínica, o fonoaudiólogo está diante de uma linguagem imprevisível, livre de regras.

O fonoaudiólogo, então, é estimulado a desenvolver uma escuta mais humana, permitindo o advento do sujeito. Ao profissional cabe distinguir entre a possibilidade de uma manifestação sintomática do inconsciente na linguagem de uma impossibilidade comunicativa

de ordem orgânica. O que se apresenta como falha ou falta no discurso advém de um sujeito psíquico revelado na linguagem.

Noções sobre o inconsciente começam a atravessar a clínica fonoaudiológica, que ainda apresenta-se resistente aos conhecimentos psicanalíticos e, talvez de maneira receosa, passa a usar tais conhecimentos para compreender as alterações que se apresentam, sem objetivar de imediato o uso das técnicas terapêuticas específicas. Essas não são banidas da clínica, entretanto não são elas que comandam o fazer fonoaudiológico, o discurso é que principia reger as intervenções.

Nas concepções que tomam o discurso como regente da terapia de linguagem, considera-se que a criança fala no momento em que é tomada como falante, baseando-se no funcionamento da língua posto pela criança e reconhecido pelo adulto, sabendo que a língua é habitada por falhas. Assim sendo, é intuito da terapia expor a criança à língua e reconhecer o jogo, lingüístico ou não, como campo para o funcionamento da língua. (VORCARO, 2004)

Todavia, Jerusalinsky (2004) adverte que, apesar de alguns avanços, o fonoaudiólogo ainda se debate com a necessidade de encontrar um enquadramento diagnóstico para seu paciente, isso se reflete na luta sobre em que perspectiva atuará clinicamente: a da doença ou a do discurso.

2.2 A influência dos modelos clínicos no tratamento da linguagem do autista

Inserido no campo da linguagem, dentro dos cuidados em saúde mental, na prática clínica e de pesquisa em Fonoaudiologia, o tema autismo tem nessa ciência sua incursão em um passado recente.

Acompanhando a evolução do pensamento e fazer científico como um todo, e em particular dentro da Fonoaudiologia, o modelo médico mecanicista também foi o primeiro a cruzar a clínica do autismo baseando-se em atividades comportamentais.

Até poucos anos atrás, os raros autores que mencionavam a hipótese da atuação do fonoaudiólogo na equipe de atendimento a crianças autistas o faziam com a perspectiva de que esse trabalho envolveria exclusivamente o treino de fala, o aprimoramento dos padrões articulatórios ou o controle de *hábitos inadequados* (como a baba ou o ranger de dentes). Os outros profissionais, como psiquiatras, neurologistas e psicólogos, quando indicavam terapia fonoaudiológica para essas crianças, também o faziam com a perspectiva de que este trabalho envolveria o treino de *habilidades de fala*. (FERNANDES, 1996, p.13)

Percebemos acima a inserção do modelo cartesiano matemático, onde cabia ao corpo a execução perfeita dos movimentos e da mente a ordem, mesmo que por condicionamento, para sua execução.

Essa visão exageradamente tecnocrata que impregnou ou ainda impregna a Fonoaudiologia, parte da exploração de comportamentos característicos do autista para encontrar um perfil de fazer clínico.

De acordo com Negri (1996), os autistas são normalmente metódicos, organizados e não permitem alterações em sua rotina diária, pois a organização exterior organiza o interior dos mesmos, sendo as variações causadoras de angústia. Assim, sugere a utilização de um mentor de apoio na clínica, com o objetivo de guiar as experiências da pessoa autista em um mundo que lhe parece confuso.

Pensando nisso, Schwartzman (1995) destaca o uso de intervenções terapêuticas diferentes mas todas fazendo uso de algum tipo de apoio, como a linguagem falada, linguagem de sinais, cartões com figuras e equipamentos computadorizados. Esse autor também destaca que no trato com a comunicação da pessoa autista os aspectos pragmáticos da linguagem devem ser abordados.

Partindo desse princípio, alguns pressupostos teóricos, como assim preferem referir os seguidores do *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handi-*

capped Children (TEACCH) ou Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Défi- cits relacionados à Comunicação, acreditam que estabelecendo um costume, a criança autista passa a ter uma vida mais independente.

O TEACCH evita ser reconhecido como o método dos cartões ou como método com tecnologia Skinneriana, mas se contradiz ao estabelecer como um de seus princípios as teorias cognitivistas e behavioristas, norteadoras tanto de suas pesquisas quanto de seus procedimentos educacionais e clínicos, dentro de uma prática psicopedagógica (VATAVUK, 2005 e LEWIS & LEON, 1995). Sibemberg (1998) destaca, nesse método, a aprendizagem da linguagem dentro de um sistema de signos, por meio de associação de imagens acústicas com imagens visuais, visando a aquisição de comportamentos adequados a situações específicas que possibilitem à pessoa autista alguma interação social.

Dentro da perspectiva do treino, há ainda a terapia comportamental baseada na organização do ambiente para a promoção de mudança no comportamento, aumentando os comportamentos desejados e diminuindo os comportamentos destrutivos (WINDHOLZ, 1995) e o método ABA (*Applied Behavior Annalisys* ou Análise do Comportamento Aplicada), apoiado na análise dos comportamentos da pessoa, procurando entender quais as suas causas e, assim, ajudando a pessoa assumir novos comportamentos.

O objetivo é desenvolver as habilidades, os interesses e as necessidades particulares de cada criança partindo de suas capacidades mais fortes. Esses métodos defendem que a organização do ambiente físico e a estruturação das atividades de acordo com o nível de compreensão do autista dão segurança ao mesmo, facilitando sua incursão no mundo e o surgimento de sua comunicação e independência.

Sendo assim, usam técnicas que exploram a memória visual-espacial e mecânica, incluindo alguma visualização para apoiar as dificuldades dos indivíduos nos relacionamentos

interpessoais (NEGRI, 1996), pois seria mais fácil obter a fixação dos conceitos. As habilidades de leitura, devido à natureza visual e estática da escrita, serviriam como indutor ou adaptação muito útil para os autistas, e a palavra escrita uma opção de comunicação.

Nesse sentido, a função do fonoaudiólogo clínico que assiste o autista é ensinar padrões corretos de fala, dentro da ordem gramatical. De acordo com Lamônica (1992), o uso de estímulo e reforço ao comportamento da pessoa autista favorece o estabelecimento de linguagem, sendo usadas as técnicas de treinamento ambiental, treino naturalístico (ensino incidental, mando-modelo e procedimento de espera), treino de conversação, treino transacional. Entretanto, o maior problema no emprego de tais recursos é que o sujeito tende a não usar a linguagem para a comunicação e é extenso o tempo para a aquisição de um vocabulário mínimo.

A necessidade de facilitar a comunicação do autista e favorecer a aproximação do seu falar com o contexto, encontrando-lhe sentido, possibilitou que, com o surgimento das propostas da teoria pragmática, o fonoaudiólogo passasse a valorizar o uso comunicativo da linguagem (FERNANDES, 1996; 2002). Essa propõe a inclusão dos elementos do contexto, lingüístico ou não, no estudo da linguagem, a partir do qual será estabelecido o valor social da linguagem. O estudo da linguagem passa a envolver os aspectos não verbais, sociais e ambientais, enquanto à interação associa-se o desenvolvimento cognitivo e a experiência social na determinação do desenvolvimento da linguagem e seu uso social. (FERNANDES, 1996).

Na perspectiva pragmática, procura-se atrelar as emissões à realização de uma ação ou ainda a uma reação que provoca no interlocutor.

Diante disso, no processo terapêutico fonoaudiológico, segundo Perissinoto (2003), enfatiza-se os aspectos receptivo e expressivo da comunicação através do uso de jogos e brincadeiras compartilhadas que tem a função de intermediar a relação dialógica entre paci-

ente e terapeuta, incentivando-se e explorando-se todos os sinais que indiquem tentativas comunicativas.

O escutar e o falar são complementares e formam uma ocorrência contextualizada. No processo terapêutico, o fonoaudiólogo avalia, analisa e transforma tal ocorrência, ampliando a comunicação interpessoal de sujeitos cuja linguagem está totalmente desvinculada de padrões de normalidade. Deste modo, um olhar atento e o domínio sobre os parâmetros do desenvolvimento infantil permitem, ao longo da abordagem terapêutica, alcançar muito mais que idealizações e atingir o sujeito além de suas limitadas formas de comunicação. (PERISSINOTO, 2003, p.60)

Entretanto, para atingirmos o sujeito acima referido por Perissinoto, acreditamos ser fundamental ter conhecimento das concepções psicanalíticas acerca de quem é esse sujeito, tentando colocá-lo no plano da linguagem. Na teoria pragmática se enaltece a função comunicativa do sujeito diferenciando-se das concepções psicanalíticas que destacam o sujeito inconsciente. Nesse momento, remetemos a clínica fonoaudiológica às concepções psicanalíticas. Afinal, como exposto anteriormente, o sujeito é constituído na linguagem, isto é, é ela que estabelece a condição humana, conferindo a existência do sujeito por ocasião do seu nascimento, mergulhado em um mundo de linguagem anterior a ele. Sujeito e linguagem estão intimamente atrelados.

Partimos do pressuposto de que, se o sujeito é constituído na linguagem, ao tentarmos estabelecer com o autista uma situação em que objetivemos a instauração do diálogo, atribuindo a ecolalia um sentido, poderíamos passar do *lócus* de ignorantes de uma possível fala para o de intérpretes e coadjuvantes do processo de significação de um discurso.

Na clínica das patologias graves como autismo e psicose é preciso jogar a criança no campo discursivo e, de toda maneira, seja analista ou não, o que vai acontecer é que é preciso interpretar e supor ali um sujeito; interpretar a ação da criança como um ato, supondo ali um ato. (VORCARO, 2004, p.40)

Continuamos a usar de objetos intermediadores e desencadeadores de um fala, entretanto, buscamos a opacidade da linguagem e os deslizos de uma língua que acreditamos estar presa no terreno seguro da ecolalia.

Para isso desenvolvemos uma escuta clínica voltada para o que o autista nos traz como linguagem. Sendo que essa escuta

(...) não é outra coisa senão estar aberto para o dito do outro, isto é, o clínico livre para os sentidos, apostando na polissemia, interpretar o dito. Ao dizer o já dito, ele está instaurando um efeito possível de sentido. A idéia de opacidade é condição para a noção de “escuta”. Pelo fato dos sentidos não serem transparentes, ao clínico é instituído o trabalho de fazer aprisionamentos provisórios, e isto é interpretação. (SOBRINHO, 1996, p. 23)

Em assim sendo, nessa breve exposição, pudemos constatar que o autista, enquanto sujeito, esteve excluído da clínica fonoaudiológica interessada nas especificidades dos achados patológicos, que procuravam relacionar articulação e fonemas sob a ótica da estimulação, influenciada pelas teorias comportamentalistas. Entretanto, vislumbramos a discreta inclusão do sujeito, no momento em que a Psicanálise atravessa o horizonte da Fonoaudiologia e passamos a tomar o discurso como campo de constituição da linguagem.

3. CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM

Diversos estudos envolvendo a linguagem das crianças autistas sugerem que as alterações de linguagem encontradas correspondem não apenas a um atraso de desenvolvimento, mas a um desvio dos padrões de aquisição observáveis em crianças normais.

Ao considerar a existência de um desvio padrão é certo que estamos traçando um paralelo entre o autista e as crianças ditas normais que não se restringe ao campo da linguagem, mas estende-se ao universo do sujeito. Afinal, o que se fala é falado por alguém. Mas quem é aquele que fala? O que fala? E porque fala?

Saímos da procura pelo **como** fala (modo) para encontrar **o quê** (conteúdo) e **quem** (sujeito) fala. Desviamos-nos do padrão de observadores de uma fala, para o lugar de coadjuvantes no processo de constituição de uma linguagem, a partir de nossa concepção de que no autismo o desvio corresponde a um caminho subjetivo no processo de aquisição de linguagem. Logo, não podemos estabelecer ou esperar percursos fechados a serem ultrapassados.

Se há uma ordem de aquisição, não é certamente aquela que permitiria dizer que as crianças começam por tal elemento do estoque verbal antes que por tal outro. Há a maior diversidade. Não se pega a linguagem por uma extremidade, como certos pintores começam seus quadros pelo lado esquerdo. A linguagem, para nascer, deve sempre ser tomada em seu conjunto. Em contrapartida, para que possa ser tomada em seu conjunto, é preciso que ela comece a ser tomada pela ponta do significante. (LACAN, 1995, p.260)

Lembremos, nessa ocasião, que o significante para Lacan, por representar o sujeito, ocupa o *status* primordial em relação ao significado. Dito de outro modo, no momento em que uma cadeia de significantes se manifesta pela união ao significado, produzindo uma significação, o sujeito é exposto através da enunciação. (ROUDINESCO; PLON, 1988)

É essa capacidade de enunciação que diferencia a postura da criança em relação ao adulto durante o processo de aquisição da linguagem, passando de interpretada para intérprete

da língua tal qual nos revela Cláudia de Lemos. As reflexões de De Lemos (2001, 2003), baseada sobretudo nas concepções psicanalíticas lacanianas, referem-se à aquisição de linguagem como um processo de subjetivação, no qual a linguagem é significada, sendo o sujeito efeito do significante, tal como menciona Lacan.

O sujeito, ainda, detém a possibilidade de transitar pela língua, cada qual do seu modo, estabelecendo relações sociais e construindo regras gramaticais. Ou seja, há o interesse no processo de aquisição da linguagem enquanto característica particular do que ocorre **com e na** fala de cada criança, durante sua trajetória de sujeito interpretado pelo outro passando a intérprete do outro, de si mesmo e do mundo.

Apesar da proposta de De Lemos estar voltada para o processo de constituição de linguagem em crianças sem qualquer comprometimento emocional ou orgânico, tomamos as concepções dessa autora em virtude de sua aproximação com a psicanálise e a crença na subjetividade do sujeito que o torna capaz de percorrer a trajetória de não falante para falante da língua.

De Lemos (2000) afirma que, devido às propriedades estruturais específicas da língua, a mesma não pode ser percebida como exterior ao sujeito e segmentada em etapas como propunha as teorias desenvolvimentistas. A criança *é/está* mergulhada na linguagem e transita pela mesma em um movimento próprio.

A proposta de De Lemos surge na década de 1970, contemporânea às teorias sócio-interacionistas, preocupadas em abordar a relação entre adulto e criança, relacionando o efeito lingüístico-discursivo do adulto sobre a criança. Entretanto, critica as teorias sócio-interacionistas anos mais tarde, o que a faz afastar-se das mesmas, por não conseguirem demonstrar como as propriedades estruturais e categoriais da linguagem e do raciocínio podem se derivar de processos interativos. (DE LEMOS, 1992)

De Lemos impõe às suas concepções características próprias, respaldando-se na lingüística estruturalista saussureana e na psicanálise lacaniana. A primeira assegurando suas respostas sobre a língua e a segunda sobre o sujeito. Constrói sua teoria destacando Lacan, lembrando que ele já havia aplicado estratégias estruturalistas saussureanas à psicanálise, no que diz respeito à distinção entre significante e significado e a discriminação dos dois eixos da linguagem (metafórico e metonímico). (DOR, 1991; LACAN 1995)

Entre as clássicas dicotomias da lingüística estruturalista saussureana, apresentamos inicialmente a *langue* (língua) *versus* a *parole* (fala) como uma tentativa de esforço de Saussure em compreender as alterações ocorridas na língua. A primeira está relacionada ao campo social e designa todas as regularidades e padrões de formação que subjazem aos enunciados de uma língua. A segunda compreende o individual, o que de real se apresenta na língua.

O fato é que a relação sincrônica que o falante nativo possui com sua língua, ou seja, a inexistência de consciência de sua mudança histórica, conduz Saussure a reconhecer o *langue* como funcionamento sistêmico interno que obstrui o que é externo ao falante: a saber a esfera individual lingüística, isto é, *parole*, onde as mudanças começam, como também os processos de identificação (forças sociais) responsáveis pela difusão da mudança. (DE LEMOS, 2000)

De Saussure, De Lemos toma a noção de signo, em uma nova dicotomia, onde significante e significado se encontram intimamente relacionados, no chamado eixo paradigmático e sintagmático. Falar implica em selecionar unidades do léxico (eixo paradigmático) e combinar as unidades escolhidas (eixo sintagmático).

Entretanto, o objeto da lingüística para Saussure é a língua enquanto sistema e não seu modo de funcionamento individual em uma fala e nos diferentes tipos de discurso. É Jakobson quem amplia as noções de sintagma e paradigma procurando, entre outras coisas, a-

preender a sistemacidade que é subjacente ao sistema de aquisição da linguagem. (DE LEMOS, 1992)

Então, segundo Jakobson *apud* Dor 1991, em um discurso um tema se sucede a outro por similaridade ou por contigüidade. Ou seja, o discurso se desdobra segundo as operações metafóricas (eixo das seleções ou paradigmático) e as operações metonímicas (eixo das combinações ou sintagmático).

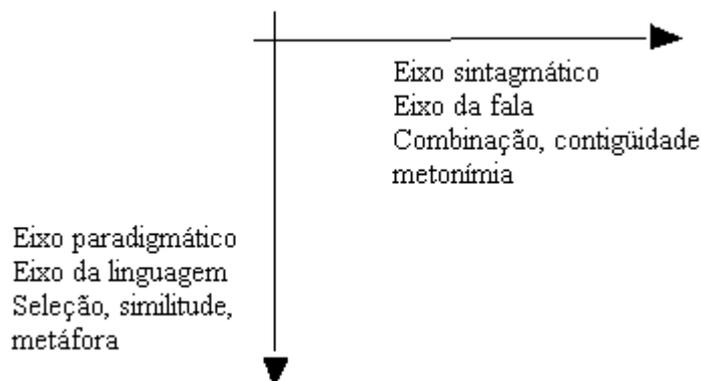
A metáfora e a metonímia nos conduzem, igualmente, à idéia fundamental de Lacan da supremacia do significante e as suas conseqüências com relação às formações do inconsciente. (DOR, 1991, p.35)

Dor (*idem*) referindo-se ao que Lacan denomina por metáfora e metonímia, indica que o processo metafórico está relacionado à substituição da coisa oculta pela fala. Ele inter-vém ao longo do eixo sincrônico (paradigmático), isto é, o eixo do léxico ou da língua.

Em seu princípio, a metáfora consiste em designar alguma coisa por meio do nome de uma outra coisa. Ela é, portanto, no sentido pleno do termo: substituição significante, como formula Lacan. Na medida em que a metáfora mostra que os significados extraem sua ocorrência unicamente da rede dos significantes, o caráter desta substituição significante demonstra a autonomia do significante em relação ao significado e, por conseguinte, a supremacia do significante. (*Ibidem*, p.43)

O processo metonímico é resultante de um processo de transferência de denominação, ou seja, há a designação de um objeto por um termo diferente daquele que lhe é habitualmente próprio, desde que permaneça alguma ligação entre eles, no que tange a propriedades lingüísticas: continente/conteúdo, parte/todo, causa/efeito, objeto/matéria.

Retiramos de Dor (*ibidem*) a seguinte figura como ilustração resumida do que ocorre na fala:



O sentido da linguagem reside na relação entre os significantes. Esses podem ser tomados no momento em que se lhe dá uma significação, em que se cria um outro significante. Sendo a significação da natureza do imaginário é, como tal, evanescente, pois está estritamente relacionada ao que interessa ao sujeito. (LACAN, 1995)

Em seus estudos posteriores, baseando-se nas asserções de Lacan, De Lemos (1992) destaca que as relações entre os significantes da criança e do adulto dentro de um espaço discursivo, se sucedem em uma reorganização e uma ressignificação no interior do próprio enunciado infantil.

(...) a dependência da criança relativamente ao discurso do outro não se manifesta pela apropriação de fragmentos desse discurso apenas nos períodos iniciais de desenvolvimento, mas reemerge a cada passo, a cada novo tipo de discurso. Mais que isso: sua produção lingüística permanece por um tempo significativo determinada pelo discurso de outro, isto é, pelo diálogo enquanto lugar em que seu discurso é interpretado. (DE LEMOS, 2003, p.38)

Freire (s.d.) procurando interpretar a posição de De Lemos, tece os seguintes comentários:

(...) Essa abordagem desloca a noção de interação como relação entre sujeitos ou entre sujeito e linguagem enquanto objeto de conhecimento, re-interpretando-a como alienação, como filiação, como assujeitamento. (...) Traz à cena o lugar do outro como efeito do funcionamento lingüístico-discursivo que lhe permite interpretar a criança. Essa interpretação coloca os significantes da criança em circulação possibilitando mudanças em sua relação com a linguagem. É deste lugar, do lugar do outro, que a linguagem é re-inventada, re-significada, re-fletida para a criança. Ou ainda que os lugares do adulto e da criança como quem ensina e quem aprende são relativizados. (FREIRE, s.d.)

De Lemos amálgama sua teoria nos processos constitutivos do diálogo que norteiam a relação entre a criança e o adulto, fazendo-a mudar de posição durante a aquisição da linguagem, passando à falante da língua. Dessa maneira, a autora introduz as três posições que marcam suas concepções.

A primeira posição constitui o processo de espelhamento, segundo o qual há o domínio do adulto sobre o falar infantil, e se inicia pelo movimento do adulto em espelhar as produções verbais da criança, atribuindo-lhe forma, significado e intenção. Esse processo se reverte em um “movimento da criança no sentido de espelhar (ou ecoar) a forma produzida pelo adulto”(Lemos, [s.d]), definindo-se pela re-posição de fragmentos do discurso adulto, recontextualizados/retextualizados para instaurar novos diálogos. O produto desse processo são as primeiras produções infantis atestadas como palavras.

(...) Numa primeira posição a fala da criança *repete ou espelha a fala do outro/adulto* caracterizando uma *submissão*, isto é, ficando circunscrita a essa fala. Nesse momento, a fala da criança se constitui pela presença de fragmentos da fala do outro. Entretanto, tal presença somente configurará a referida posição de dependência se estiver ligada, de forma indissociável, ao seu *reconhecimento pelo outro* – sob a forma de uma atribuição de sentido aos fragmentos. (...) Faz parte do reconhecimento seu efeito de colocar em movimento as *repetições*, uma vez que para se poder falar propriamente de diálogo é preciso que as repetições da fala do outro estejam submetidas a uma *circulação* ou a um *deslizamento*. (CARVALHO e AVELAR, 2002, p. 15)

A segunda posição da criança em relação à fala, refere-se ao movimento existente entre adulto e criança de retomada do enunciado ou de parte do enunciado do outro, complementando-o ou expandindo-o com novos elementos. Os produtos finais são as primeiras combinações de palavras e a progressão e coesão dialógicas, caracterizadas por uma intertextualidade primitiva.

De acordo com Carvalho e Avelar (2002a), tal posição nos traz o movimento de construção e reconstrução de cadeias verbais, através dos processos metafóricos e metonímicos ressignificados por Lacan, já expostos neste estudo, e retomados por De Lemos. Esses

processos referem-se ao discurso do sujeito, sendo mecanismos de linguagem e indicam a possibilidade da linguagem assumir características particulares em um discurso.

Aos interlocutores é permitido selecionar os jogos de palavras (metonímia) a ser utilizado (paradigma) no desencadeamento do discurso e sua interpretação (metáfora) é dada de acordo com a situação vivenciada. Entretanto, esta ausência de palavras que poderiam perfeitamente encaixar-se no discurso, reside na competência metafórica da linguagem.⁴

De acordo com essa posição, há uma aproximação e cruzamento das cadeias verbais via os processos metafóricos e metonímicos, favorecendo a ruptura das mesmas, com destaque para a substituição de significantes, resultando na produção de uma nova cadeia que ainda conserva vestígios das cadeias verbais anteriores. Tal fato caracteriza uma posição de submissão do sujeito ao movimento da língua (CARVALHO; AVELAR, 2002a).

Nessa concepção não há lugar para o erro como um desvio no padrão de aquisição de linguagem, eles surgem na decomposição e reconstrução das cadeias. Segundo Carvalho e Avelar (*idem*), as “produções erradas” são tomadas como índice de mudança qualitativa na linguagem infantil, da posição de não falante para a de falante de uma língua.

(...) Uma linha evolutiva é concebida em termos de reorganizações sucessivas de um conhecimento parcial que a criança possui sobre a língua. Nessa perspectiva, portanto, o erro teria o estatuto de um conhecimento incompleto, estatuto esse que definiria as produções anteriores, isto é, os *blocos* (ou repetições), como indicadores de uma ausência de conhecimento sobre a língua. (*ibidem*, 2002a, p.14)

Uma terceira posição coloca a criança no papel de detentora dos papéis dialógicos, antes assumidos exclusivamente pelo adulto, instaurando o diálogo e o adulto como interlocutor. Cabem aqui a presença das autocorreções, hesitações, reformulações e correções desencadeadas pelo discurso do outro.

De acordo com Araújo (2006), é marcante nessa posição a maneira como a criança é afetada pelo estranhamento do outro, o que a torna mais susceptível à correção do adulto.

Ao ser corrigida a criança retorna a sua própria fala e faz reformulações que incidem sobre o interlocutor.

Em resumo, os processos acima se referem ao que De Lemos menciona como uma dependência dialógica, na qual, inicialmente, a criança está mergulhada na linguagem, sendo falada pelo outro, e uma dependência discursiva referindo-se a uma criança instrumentada com a linguagem e pela linguagem. Restando, apenas, a criança colocar-se diante da linguagem ao se descentrar nas produções discursivas, objetivando-se como locutor.

Pelo grau de complexidade que envolve a teoria sobre aquisição de linguagem de De Lemos, devemos, também, pensá-la pela ótica da opacidade da linguagem, isto é, na concepção de que qualquer produção lingüística (oral ou escrita) ganha sentido na interpretação de um outro que ocupa o lugar de intérprete, atribuindo valores as produções lingüísticas que se apresentam. Lacan *apud* Laznik-Penot (1997) menciona que a fala apenas é uma fala, porque alguém acredita nela. Desta feita, é crucial a posição materna ou do adulto em geral que, no afã de atribuir significados a fala da criança, restringe seu significado, contendo a deriva e a homonímia do falar infantil, contribuindo decisivamente para a aquisição da linguagem pelo sujeito (CARVALHO; AVELAR, 2002b).

Assim, em resumo, De Lemos concebe sua teoria imbuída nas seguintes concepções:

- 1) Há heterogeneidade dos enunciados infantis, isto é, cada indivíduo no período de aquisição da linguagem, percorre do seu modo a língua pátria, sem que haja etapas uniformes em tempo e modo a serem ultrapassadas pelo infante em seu processo se tornar-se falante da língua.

⁴ Para um melhor aprofundamento no assunto, recomendamos a leitura de DOR (1991) e PARLATO & SILVEIRA (1997).

- 2) O campo de aquisição da linguagem é o discurso, no qual a criança retoma fragmentos do discurso do interlocutor na construção de seu discurso próprio.
- 3) O processo de aquisição da linguagem se dá por uma mudança de posição da criança em relação a sua língua e não por acumulação e construção de conhecimento.
- 4) Os erros apresentados, não são assim considerados, pois são resultantes do cruzamento da fala do outro nos enunciados infantis, caracterizando o não reconhecimento pela criança da diferença de sua fala para a fala de seu par dialógico.

4. O LUGAR DA ECOLALIA NO AUTISMO

Malgrado a ausência do consenso etiológico, diagnóstico, clínico terapêutico e prognóstico do autismo, entre os estudiosos, todos concordam com alterações significativas no campo da linguagem, especialmente quanto ao seu aspecto funcional. Este comprometimento nas funções mentais da linguagem juntamente com dificuldade na socialização e desvios qualitativos na imaginação, em graus e proporções de severidade diferentes, segundo a Associação de Amigos do Autista (AMA), constitui a tríade que caracteriza o diagnóstico de autismo.

A comunicação está severamente alterada e, talvez, represente o distúrbio mais importante no autista, uma vez que a linguagem permite a relação entre sujeitos e o convívio social.

Rudimentos de trocas comunicativas se iniciam desde o período gestacional entre a mãe e o feto, por meio de palavras e ações. Nesses momentos de troca uterina, também há a possibilidade do desenvolvimento de afetos e inserção de um ser no ambiente familiar antes mesmo de seu nascimento, uma vez que a criança é falada e, por vezes, nomeada.

Ao nascer, segundo Bowlby (1990), o comportamento do choro, sucção, agarramento e orientação do recém-nascido, além das respostas aos estímulos visuais, auditivos e táteis e cinestésicos, favorecem o desenvolvimento do apego. Esse comportamento permite também o estabelecimento do vínculo mãe/bebê tão difundido por Brazelton (1990) e Spitz (2000). A iniciativa da criança em estabelecer uma interação mantém acesa a relação entre os sujeitos, fato esse não observado na criança autista, o que dificulta a emergência e o desenvolvimento da comunicação.

De acordo com Laznik (2004), não se consegue prever o aparecimento ou desaparecimento das palavras no quadro clínico do autismo, tampouco disfarçar a surpresa causada

pela observação do quanto uma palavra pode se repetir, parecendo desconectada do contexto, levando-nos a pensar referir-se a um ruído estereotipado, autístico.

Algumas palavras apreendidas anteriormente são empregadas no lugar de outra, ora sem qualquer referência evidente, mas, outras vezes, com algumas semelhanças na melodia da fala com a palavra que acaba de ser emitida. Essas alterações verbais, relativamente raras, colocam em evidência a incerteza semântica da criança autista, que não procura necessariamente enquadrar sua linguagem com a realidade. É assim que temos observado dentro da clínica fonoaudiológica substituições verbais e substituições metafóricas.

Sendo assim, aspectos pré-lingüísticos como apontar e mudança de turno, de acordo com Bernard-Optiz (1982 *apud* Fernandes, 2002) e verbais como as funções comunicativas informativa, regulatória e instrumental estão freqüentemente ausentes no desenvolvimento da comunicação de crianças autistas. Estando a linguagem caracterizada por repetições de sons, perseveração, incoerência nos tópicos, alterações na prosódia e ecolalia. Sendo esta última o único aspecto da linguagem do autista que nos interessa nesse estudo.

Segundo Oliveira (2001) o termo ecolalia foi definido como “eco na fala” pela primeira vez pelo médico Itard (1825) e aceito na literatura como sintoma de desordem cerebral ou emocional. Desde então, é unânime referir-se a ecolalia como uma repetição de uma parte ou da totalidade de um discurso produzido por outrem

uma vez que a natureza dessa fala é ser “reprodução da fala do outro”, compreende-se porque ela é tida também, como “não comunicativa”, uma vez que não é reconhecida como resposta/réplica a um enunciado. Mas é preciso lembrar que, no campo da Aquisição de Linguagem, “repetir a fala do outro”, como vimos, é uma das características da fala da criança a que De Lemos conceituou como especularidade. (OLIVEIRA, 2001, p.68)

É o sentido de repetição que também nos chama atenção e nos faz conceber a ecolalia como possibilidade de linguagem no quadro de autismo, apoiando-nos nas concepções de Claudia de Lemos, apesar da autora não basear suas pesquisas na linguagem patológica.

A ecolalia é descrita comumente por médicos e lingüistas como repetições do discurso de outrem ou de partes do mesmo pela criança autista, sem que se tenha a certeza do porque da explosão dessa fala em algumas situações específicas e sem que se deixe, ainda, de apresentá-la como um indício de alterações de ordem orgânica ou emocional.

Na literatura médica, a ecolalia é apresentada como repetição automática e sem modificações, efetuada por certos alienados, de palavras ouvidas (PACIORNIK, 1975) e de sons (FORTES; PACHECO, 1968). Normalmente ocorre entre 18 e 24 meses de idade, sendo involuntárias, mas pode incluir repetições voluntárias. Seriam sinônimos os termos ecofasia, ecofrasia, fala em eco ou mímica (NICOLSI; HARRYMAN; KRESHECK, 1996).

No dizer de Oliveira (2001), a ecolalia corresponde a uma fala que não deixa ver um falante, uma fala automática que sugere uma emissão sonora que se faz involuntariamente à revelia da pessoa. E continua informando que a articulação adequada entre a automaticidade e falta de controle resultam num sintoma que soa como fala artificial e descontextualizada apresentada em uma voz mecânica.

Por estar ausente de um contexto, a ecolalia chama a atenção também para o tempo de reprodução. Ela pode ocorrer imediatamente de forma automática ao discurso ouvido anteriormente (ecolalia imediata), ocorrer tardiamente (ecolalia mediata) podendo demorar minutos, horas ou dias ou, ainda, de forma alterada, voluntária ou não (ecolalia mitigada) ou literal.

Ainda não sendo nossa intenção caracterizar as manifestações ecolálicas, achamos importante destacar que na ecolalia mediata ou, no dizer de Shapiro *et alli* (1970, *apud* Oliveira, *idem*) imitações reestruturadas, as modificações que ocorrem no discurso original residiriam na entoação ou na supressão e adição de elementos. Para essa autora, a criança parece ter intenção comunicativa e essas falas enigmáticas trazem uma suposição de sujeito epistêmico.

Nicolosi *et alli* (1996) acrescenta que a ecolalia mitigada é observada entre afásicos adultos e reflete progressos no desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva.

Se o eco pressupõe imediaticidade e literalidade, há problemas em se classificar uma repetição tardia ou uma repetição com modificações sob o nome de ecolalia. Enquanto a noção de ecolalia, no caso da imediata, parece apropriada, para a tardia e para a mitigada o termo parece inadequado. De fato, Roberts (1989) dirá que manifestações ecolálicas com mitigação correspondem a uma “forma estrutural singular”, quer dizer, com diferenças em relação ao enunciado do outro, embora continue usando o termo ecolalia. (*Idem*, p.72)

Melo (2002) critica a visão reducionista da ecolalia, que não abrange as diferentes formas de expressão em que a fala ecolálica emerge, desconsiderando o contexto situacional, não atribuindo possibilidades de significados, não reconhecendo as mudanças, nem tampouco a singularidade das produções verbais de cada criança.

Apesar da preocupação de alguns autores acima citados em descrever o fenômeno, percebemos as iniciativas em admitir uma intenção comunicativa com progressos no desenvolvimento da linguagem, entre as quais a de Melo (*idem*), o que comunga com nossa visão de ecolalia como possibilidade de linguagem.

Concordamos, ainda, com Roberts (1989 *apud* Oliveira 2001) ao afirmar que a ecolalia resulta de uma dificuldade na comunicação em virtude de um impedimento ou falta de compreensão e um esforço para vencer essa dificuldade pela identificação com o interlocutor. Isso nos permite acreditar que ao tentar encontrar sentido nas manifestações ecolálicas, percorremos um labirinto de significações e construímos uma ponte que nos possibilita passar de expectador de uma fala para coadjuvante na constituição da linguagem a partir dos materiais iniciais trazidos pelo autista: a ecolalia.

A linguagem foi incessantemente estudada por pesquisadores ao longo dos tempos dentro da Lingüística como representação do mundo e do pensamento (Grécia e Roma Antigas, séculos XV ao XIX da era moderna), como instrumento de comunicação (Émile Durkheim, Leonard Bloomfield, Edward Sapir, Louis T. Hjelmslev, Escola de Praga) e como forma de ação ou interação (século XX). Nas duas primeiras formas, o sujeito estava excluído dos estudos, sendo incluído a partir do desenvolvimento da psicolingüística e sociolingüística,

já no século XX.

Já dentro da Psicologia, a linguagem é tida como elemento de comunicação de um sujeito cognitivo, que a constrói e se apropria da mesma (Piaget e Vigotsky) sendo sua função representar o pensamento. Para a Psicanálise, sobretudo, de linha francesa, o sujeito é efeito de linguagem, sendo construído na e pela mesma. (ANDRADE, 2005)

(...) a linguagem é também uma atividade que só surge na intersubjetividade, e nesse processo um e outro dos parceiros implicados se confundem, se põem um no lugar do outro, se transitivam, se reúnem e se separam. (QUEIROZ, 2005, p. 150)

A linguagem nasce e se estabelece na relação entre os sujeitos, podendo tomar forma através da palavra oral (fala) ou gráfica (escrita), do olhar, dos gestos ou do não dito que é denunciado nas atitudes humanas.

Mais uma vez afirmamos que, em nosso estudo, destacamos a concepção da Psicanálise lacaniana que também norteia os trabalhos de Ribeiro e Monteiro (2004) no NAICAP (Núcleo de Atenção Intensiva à Criança Autista e Psicótica do Instituto Municipal Philippe Pinel), tomando a ecolalia conjuntamente com as estereotípias, auto-mutilações, comportamentos bizarros não como sinais de alguma deficiência ou de um transtorno atribuído a causas de origem orgânica ou ambiental.

Entendemos que estes fenômenos são formas de dar tratamento ao gozo, que tende a se infinitizar, na medida em que as crianças ditas autistas encontram-se na posição extrema examinada por Lacan (...), quando o desejo da mãe não encontra apoio na mediação paterna. Esse gozo em excesso as invade e as tiraniza. (RIBEIRO & MONTEIRO, 2004, p.30)

A idéia de gozo tratado por Lacan remete à busca da coisa perdida que falta no lugar do Outro, sendo causa de sofrimento (ROUDINESCO; PLON, 1998).

De acordo com Fernandes (1981), o estágio de imitação da linguagem, normal em sua aquisição por crianças, é fundamental para a criança autista. Há duas décadas passadas, essa mesma autora chamava a atenção para as tentativas de identificar, principalmente na ecolalia mediata, qual fator que determinou seu aparecimento; uma vez que, em alguns momen-

tos, as verbalizações são apropriadas à situação, outras vezes podem ser interpretadas se for conhecida a história da criança, entretanto, em outras são completamente inapropriadas.

Todavia, como já vimos, os estudos sobre a linguagem do autista, em sua maioria, são marcados, segundo Fernandes (2002), pelo estigma da patologia sob a forma de sintoma, com destaque para a conceituação e descrições de presença ou ausência de comunicação verbal, de ecolalia, de inversão pronominal e de falhas no uso da linguagem enquanto função comunicativa.

Essa tendência em caracterizar o fenômeno classifica o autista como possuidor ou não possuidor de linguagem. No entanto, após o “enquadramento” da linguagem, a manifestação ecolálica que se apresenta é posta de lado durante o processo terapêutico fonoaudiológico, sendo apenas mais um sintoma, e não uma possibilidade.

Laznik-Penot (1997) critica essa visão clínica, mesmo algumas de inspiração psicanalítica, em ignorar a linguagem do autista afirmando que há um maior interesse pelos laços afetivos estabelecidos pela pessoa e uma ignorância e negligência com relação aos enunciados devido a sua característica ecolálica. Para a autora, tal desatenção deve-se ao fato de que, em 1943, Leo Kanner descreveu a linguagem do autista como isenta de intenção comunicativa, em virtude do seu caráter idêntico ao discurso de um outro, sendo apenas de um eco. Todavia, incentiva a escuta afirmando que através dela podemos obter “(...) referências clínicas sobre o que deve vir do Outro para que uma criança possa se assumir como sujeito de seu próprio enunciado”.(LAZNIK-PENOT, 1997, p.108)

Fráguas (2003) vai mais além, baseando-se nos trabalhos de Laznik-Penot, e menciona a possibilidade de saída de um quadro de autismo a partir da atribuição de sentidos aos enunciados ecolálicos da criança autista.

A produção ecolálica já evidencia uma relação da criança com a linguagem, mesmo que essa relação seja de exclusão tal como postulado por Jeruslinsky ou esteja fora do discurso, conforme Colette Soler e Rodriguez. (MELO, 2002, p. 102)

Diante das reflexões acima, colocamos que, se há uma relação da criança autista com a linguagem é porque essa toca em algo que é próprio do autista. E se há possibilidade de significá-la contribuindo para a saída do estado autístico, tendo em vista a relação direta entre linguagem e constituição do sujeito, no momento em que apresentamos a ecolalia como “pro-to-linguagem”, aceitamos que ela está passível de significações, estando no eixo da linguagem, em substituição a uma coisa oculta, designada por meio de outro nome, frase ou trecho da fala do Outro.

Sendo a ecolalia uma “fala que não é própria do autista” é tomada de empréstimo ao discurso anterior de um outro, a cadeia de significantes que a compõe pode não condizer claramente em seu significado com o contexto em que se apresenta, sendo necessário, a princípio, um exercício feito por nós, na posição de prováveis interlocutores, em perceber o não-dito nas entrelinhas do que o autista nos traz como significante em sua linguagem, contribuindo para a construção de um discurso. Assemelha-se talvez a referência feita por Kanner às situações em que a ecolalia mediata aparece apropriada ao contexto, a qual chamou de fala metafórica (FERNANDES, 1981).

Laznik-Penot (1997) já alertava para o fato de que o discurso do autista não é cruzado por uma cadeia significante, de maneira que não se fecha numa significação. Para a significação ocorrer é necessário que o discurso seja endereçado a um Outro que pode atestar que se trata de uma mensagem.

Entretanto, a posição de interlocutores permite a perda de discursos a partir da introdução das próprias vivências no discurso do outro, com o intuito de atribuir temas comuns que possibilitem a existência de uma cadeia dialógica. Carvalho (2005) afirma que a escolha de uma significação resulta na perda de outras, retratando a impossibilidade de se conter a linguagem em um sentido uno.

Uma das mudanças é a introdução de comportamentos lingüísticos concomitante-mente as produções ecolálicas. Tal comportamento é apresentado por Fernandes (1981) como fala espontânea, a qual deve ser cuidadosamente observada afim de identificar uma possível modificação na produção do autista.

METODOLOGIA

Os aspectos metodológicos que envolveram esta pesquisa estiveram relacionados com a proposta inicial de estudar a linguagem da pessoa autista, especificamente a ecolalia, enquanto possibilidade de linguagem e recurso terapêutico na clínica fonoaudiológica, tendo como fundamentação teórica a psicanálise de linha francesa e a lingüística estrutural de Cláudia de Lemos, ambas especificadas nos capítulos anteriores.

Torna-se importante, nesse momento, retomarmos os objetivos iniciais desta pesquisa com a intenção de expor seu *locus* norteador, o qual determinou os caminhos metodológicos percorridos:

- 1) Caracterizar a ecolalia como rudimento de linguagem passível de tratamento na clínica Fonoaudiológica;
- 2) Entender a ecolalia como um índice de constituição de linguagem;
- 3) Descrever a ecolalia como um objeto – laço - usado pelo autista para capturar o outro e estabelecer o diálogo.

Tais objetivos constituíram-se por acreditarmos que, ao significar a ecolalia do autista, oferecemos um lugar ao sujeito dando-lhe voz e vez ativa, personificando-o através da linguagem e, por conseguinte, auxiliando na construção de seu discurso próprio.

Sáímos, enquanto fonoaudiólogos, do lugar de provedor de verdades e certezas sobre caminhos a serem percorridos durante o processo de constituição de linguagem, para o papel de coadjuvante no mesmo, onde o traçado nos é ofertado pelo e para o autista.

Assim, a luz da clínica do autismo esta pesquisa permite repensar nas estratégias de significação do discurso como recurso terapêutico para a constituição da linguagem sem

desvirtuar-se dos conhecimentos teórico-científicos da Fonoaudiologia. Uma vez que o caráter desafiador do autismo não afasta o pesquisador de seu compromisso em se esforçar na busca de soluções que assegurem a inserção social e independência dos sujeitos.

Faz-se necessário, então, apresentarmos o percurso metodológico desta pesquisa sem deixar de destacar a intenção de não esgotar o tema autismo das discussões no âmbito da Fonoaudiologia.

1. APRESENTAÇÃO DO CASO

O estudo baseou-se nos registros de atendimento clínico fonoaudiológico de uma criança diagnosticada como autista, entre os anos de 2004 e 2005, sexo masculino, com idade de 6 anos e 12 meses (época do início das investigações), em tratamento fonoaudiológico a um ano, na Associação dos Deficientes de Peixinhos, ADEPE, entidade sem fins lucrativos que presta serviços clínico, pedagógico e social as pessoas com necessidades especiais em decorrência de alterações mentais e suas famílias, na comunidade de Peixinhos, no município de Olinda, Pernambuco.

Na época de início do tratamento fonoaudiológico, Estênio⁵ apresentava 6 anos e 9 meses sendo a primeira vez que se submetia a tal acompanhamento, apesar de indicação anterior para início do mesmo. A mãe alegava não ser possível leva-lo às Instituições em virtude da dificuldade de locomoção. Destacamos ainda, que a criança nunca foi acompanhada por um serviço de Psicologia.

⁵ Caso clínico retratado nesta pesquisa, sendo o nome da criança alterado para salvaguardar a imagem da mesma, bem como o nome dos demais sujeitos que se apresentam no discurso da pessoa cuja linguagem representa objeto deste estudo.

A seleção da amostra obedeceu aos critérios de diagnóstico de autismo (F.84-0), baseado no CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde, em sua décima revisão) e avaliação da equipe clínica e terapêutica da instituição, presença de linguagem ecológica, vocalizações e balbucios, além da submissão à acompanhamento fonoaudiológico pela terapeuta-pesquisadora e consentimento dos pais e da Instituição para a efetivação da pesquisa.

Torna-se relevante destacar que esta investigação se constituiu no método de pesquisa reconhecido como estudo de caso e, como tal, no dizer de Andrade (2005) toma, de maneira intensiva e aprofundada como escopo de investigação, um único sujeito. Estando a escolha deste método relacionado ao tema investigado, linguagem, e ao marco teórico escolhido para abordá-lo.

Retomando o perfil do sujeito, Estênio é uma criança de comportamento hiperativo, mas não agressivo. É o primeiro filho do segundo casamento materno, sendo o quarto de uma família de cinco filhos.

O período gestacional obedeceu ao tempo previsto e não apresentou qualquer alteração, sendo o parto normal realizado aos nove meses e oito dias. Todavia, a criança, ao nascer apresentou um inchaço na cabeça devido a um coágulo e teve deslocamento de clavícula, sendo imobilizada por 40 dias.

A mãe informa que apresentou depressão após o nascimento de Estênio, entretanto, tal comportamento teve início com sua terceira gestação. Amamentou a criança por 15 dias, pois acreditava que o ato de amamentar deformaria seu corpo. Fez uso de mamadeira até os sete meses de vida.

A criança ainda recém-nata chorava muito e adoecia com facilidade. Apresentou hepatite e logo em seguida, com um mês de nascida, foi acometida pela meningite, passando

21 dias internada. Com um ano de idade apresentou hemiparesia de todo lado direito durante 30 minutos, não havendo seqüelas.

O desenvolvimento neuropsicomotor ocorreu com algumas alterações. Engatinhou aos 7 meses e andou aos 11 meses. Apresentou, em seguida, desequilíbrio postural, não conseguindo firmasse em pé, inclinando-se para um dos lados. Balbuciu aos quatro anos, época em que entrou na ADEPE e as primeiras palavras foram ditas aos cinco anos. Antes sua comunicação baseava-se no choro. A mãe significa os pedidos de almoço e água que Estênio apresenta à configuração de uma linguagem espontânea.

Por ocasião da entrevista inicial, a mãe referiu a extinção do comportamento estereotipado de andar na ponta dos pés, sendo observado na avaliação um olhar vago e rápido, movimentos de mão (*flapping*), balanceio de corpo (*rocking*), gritos, ecolalia, fixação por pedaços de plástico ou papel e atividades de empilhar.

2. CORPUS

Tivemos como corpus deste estudo a transcrição e análise da linguagem do sujeito autista apresentada durante um ano e um mês de atendimento fonoaudiológico, a partir das “tentativas” de registro da linguagem.

Destacamos, porém, como tentativas de registro, em virtude da impossibilidade do investigador, no dizer de Lier-de-Vitto (2005), abranger todas as manifestações verbais e não-verbais de uma linguagem. Deixando sempre escapar os elementos entoacionais e gestuais pela impossibilidade de sua inscrição, mantendo-se infiel ao momento em que a linguagem foi apresentada.

Foram selecionadas 6 sessões seguindo os critérios de presença de ecolalia, balbucios e silêncios, procurando-se abranger as amostras que permitissem ao leitor construir o

cenário em que se deu o processo de atendimento clínico fonoaudiológico voltado para a assistência à pessoa autista, ao longo do período em que ocorreu o estudo.

3. MATERIAL UTILIZADO

Para o registro da linguagem da criança foi utilizado gravador portátil, fita cassete, filmadora e fita de vídeo. As sessões seguiram-se na sala de atendimento fonoterápico e em algumas outras dependências da Instituição, como cozinha e sala de acompanhamento pedagógico, fazendo-se uso dos materiais específicos ao tratamento fonoaudiológico e de elementos do contexto. Para a transcrição foram usados vídeo cassete, televisão, caneta e papel ofício.

4. PROCEDIMENTO

Os dados foram coletados na Instituição onde a criança é assistida, através de registros semanais em áudio e em vídeo, das sessões fonoaudiológicas, cuja duração correspondia a 30 minutos, onde estavam presentes apenas a fonoaudióloga, autora deste estudo, e a criança, salvo as ocasiões em que a criança “excursionava” pelas dependências da Instituição mantendo contato com outros profissionais e alunos para, em seguida, retornar ao ambiente de atendimento clínico.

Tais registros ocorreram no período de julho de 2004 a agosto de 2005, sendo interrompidas apenas no mês de janeiro de 2005 por ser período de férias e durante 15 dias do mês de julho 2005 devido ao recesso institucional.

Foram realizados recortes nos registros das sessões, procurando-se destacar os momentos em que a ecolalia, objeto de nosso estudo, manifestava-se e era significada pela terapeuta-pesquisadora.

As sessões sempre foram iniciadas pelo cumprimento da terapeuta à criança e a direção desta ao *setting* terapêutico, composto, entre outros móveis, de uma mesa infantil com cadeiras, local em que Estênio acomodava-se preferencialmente.

Os silêncios durante as sessões foram quebrados ora pela fala da terapeuta chamando a criança para as atividades, ora por gritos, balbucios, ecolalias ou monólogos, por vezes, incompreensíveis emitidos por esta última.

Destacamos, nessa ocasião, a referência de Lier-de-Vito (1994) aos monólogos infantis como espaço de internalização de uma fala, tomando a linguagem como objeto. Uma vez que, compõe, decompõe e recompõe a linguagem sem que haja planejamento, pois as produções são ininteligíveis e repletas de erros.

Essa autora, citando Jakobson, destaca a existência dos monólogos de ação em que a presença do interlocutor é facultativa e dos monólogos em torno do berço em que a ausência do interlocutor se faz necessária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As sessões de terapia fonoaudiológicas que consistem no substrato dessa pesquisa são apresentadas guiando-se no modelo proposto por Marcuschi (2003) e analisados a partir dos parâmetros sugeridos por Claudia de Lemos no que se refere a aquisição de linguagem e aos ensinamentos da psicanálise lacaniana.

São utilizados neste estudo apenas alguns parâmetros de marcação para transcrição retirados de Marcuschi (*idem*), sendo esses os sinais (+) para pausas ou silêncios breves sendo cada 0.5 segundo representado pelo sinal + ou (**tempo cronometrado**) para pausas ou silêncios superiores a 1.5 segundos, () para dúvidas e suposições indicando com a expressão “incompreensível” ou então escritos no interior do parênteses o que se supõe ter ouvido, **LETRAS MAIÚSCULAS** para ênfase ou acento forte, (()) para comentários do analista, - - - para silabação, /.../ para indicação de transcrição parcial ou de eliminação.

São considerados nesse estudo e eleitos para análise os trechos discursivos em que ocorrem trocas de turnos verbais iniciadas e terminadas entre criança e adulto e entre adulto e criança, onde o símbolo **Tp** é usado para designar terapeuta e **E** usado para a criança do estudo.

Para facilitar o entendimento dos fragmentos, os períodos transcritos serão reunidos em blocos e analisados de acordo com sua posição no discurso, procurando encontrar os aspectos em que a ecolalia se faz presente. Tal ecolalia, por vezes, conservando sua característica do “falar em eco”, apresenta-se rígida e descontextualizada, principalmente quando surge imediatamente após o discurso do interlocutor. Contudo, outrora, parece afastar-se e apresentar modificações em sua estrutura, no que se refere à semântica e a sintaxe.

Procuramos, ainda, assegurar a ordem seqüencial de surgimento dos discursos objetivando atestar o movimento que a linguagem estabelece no decurso de uma sessão fonoaudiológica e respeitar uma seqüência cronológica mensal, tão somente, com intuito de situar as produções em um contexto espaço temporal.

EPISÓDIO 1: O Encontro com as Incertezas

1ª sessão, 21 de julho de 2004 (6 anos, 12 meses e 21 dias)

Conforme a clássica descrição de Leo Kanner sobre as características comportamentais de uma pessoa autista expostas no capítulo 1 deste estudo, há uma resistência do sujeito nas mudanças de rotina e no ambiente. Contrariando essa afirmação, a entrada dos atendimentos fonoaudiológicos no cotidiano de Estênio não provocaram alterações de humor na criança. Observamos, apenas, indiferença a nossa presença e as atividades.

Apesar da discreta demora para atender nossa solicitação e a da professora em dirigir-se ao *setting* terapêutico, Estênio não resiste para sair e interromper sua atividade em sala de aula. Chega ao atendimento sozinho, trazido por nossas mãos e não olha para o ambiente como qualquer criança faria, nem se interessa pelos brinquedos expostos no armário. Senta-se a mesa infantil e pega o dominó que está sobre a mesma. Retira as peças, separa-as sem uma aparente categorização e as empilha, em um movimento ritmado e estereotipado, acompanhado por uma canção tipicamente infantil.

- 1) **E:** eu vi o sapo na beira do rio de camisa verde (+) ((canta))
posso guardar? (+) posso guardar? ((continua com a atividade e não olha para a terapeuta))
- 2) **Tp:** pode (+) tu queres guardar o quê?
- 3) **E:** pichu, pichu, pichu, pichu ((fala baixo))
- 4) **Tp:** que foi? (2s) tu tá feliz é? (3s)
- 5) **E:** UUUUUUUU
- 6) **Tp:** que foi Estênio?
- 7) **E:** (tchili) (7s) ((bate com uma peça de dominó sobre a mesa))

- AEEE
- 8) **Tp:** vai fazer uma fileira pro carro passar é?
 9) **E:** vi o sapo na beira do rio de camisa verde morrendo de frio, frio, frio
 ((canta))
 (9s) TIEee (5s) ieee

A canção que embala as atividades de Estênio (linha 1) nos remete ao nosso próprio universo infantil, lúdico, transformando-se em um gancho de identificação. Tal feito nos impede de observar a possibilidade da canção representar uma estratégia particular para a linguagem como veículo de enunciação, conforme mencionara anteriormente em seus trabalhos Melo (2002) e Oliveira (2001) sobre o uso de recortes de canção ou propagandas pela pessoa autista. Essa dificuldade está na preocupação que temos em encontrar primeiramente um meio para entrar no universo da criança e assim iniciar condutas terapêuticas que nos auxiliem na constituição da linguagem.

Dessa forma, marcamos os balbucios e as vocalizações da criança com interrupções, colocando Estênio no lugar daquele que ora fala algo que pode encontrar seu destino no outro e ora no lugar daquele que escuta. As massas sonoras⁶ são intencionalmente cortadas, moduladas e fechadas em turnos de acordo com uma seqüência dialógica, pois acreditamos que reservam o lugar da linguagem que há de surgir.

A dificuldade em inserir em um contexto, dificulta o estabelecimento do diálogo impedindo que, muitas vezes, mencionemos a possibilidade da ecolalia existir enquanto passível de significação e constituição de linguagem. Tal fato, nos coloca diante de incertezas frente às produções de Estênio e nos interroga sobre os instantes em que podemos mencionar estarmos diante de rudimentos de linguagem. Entretanto, Melo (2002) nos tranquiliza para que não caiamos na tentação de querer enquadrar constantemente a fala do outro, lembrando que nem toda produção ecolálica é passível de alteração ou tenha função comunicativa. De-

⁶ A expressão “massa sonora” é utilizada por Frej (2005) para designar os sons caracterizados por um *continuum*, isto é, sem modulações ou interrupções, comum ao autista.

vemos atenção aos aspectos pragmáticos (contexto, inferências, significados) que acompanham essas produções, que, no caso acima, não constituíram cenário para a significação.

Para nos aproximarmos de Estênio (linhas 4, 6 e 8) utilizamos subterfúgios, como o *manhês*, uma vez que um dos efeitos que a linguagem de Estênio produz é o de nos capturar e colocar na posição materna: promovendo cortes e significações na fala da criança. O *manhês* (*motherese*) ou *baby talk* refere-se à fala dirigida ao bebê, caracterizada por pausas e modulações específicas, no qual a mãe “empresta sua voz” à criança e permite o reconhecimento dos sinais dos sujeitos entre si, antecipando as respostas e constituindo um diálogo.

Interpretamos, assim, a criança e não somente sua fala, colocando-a por inteiro no universo da linguagem. Esse movimento de interpretar o todo, segundo De Lemos (1986b) representa a matriz do campo da especularidade presente na fala, cujo início se dá mesmo antes da criança começar a falar. Os comportamentos encontram um espelho no outro intérprete que reflete uma significação, ordenando e estruturando, assim, uma linguagem ainda que corporal.

As significações que emanam do corpo de Estênio possibilitam a colocação de um lugar para a criança, no momento em que nós marcamos o sujeito das ações com base na chamada ao nome próprio e uso do pronome tu (linhas 2, 4 e 6). Essa atitude, comum em nossas sessões fonoaudiológicas, determina uma diferença e firma a identidade em Estênio a partir da nomeação, possibilitando um campo para que a linguagem se constitua. Sobre isso, Vasse (1977) afirma: ter um nome, sendo este naturalmente recebido de um outro, funda a existência (o ser) e permite diferenciar-se das coisas e por isso mesmo nomeá-las. E Lacan (1995) destaca a importância do tu (linhas 2 e 4), enquanto fundadora da posição dos dois sujeitos, ou seja “esta palavra é uma fala que o empenha” (LACAN, *idem*, p. 47).

A possibilidade de estabelecer um lugar para Estênio é fundamental para contribuímos com o advento do sujeito e a conseqüente constituição de linguagem. Dessa maneira,

percebemos o destaque dado aos pronomes pessoais durante o fragmento a seguir dessa mesma sessão (linhas 10 e 14).

- 10) **Tp:** /.../ o que é que você quer?(+) qué que você quer? (+) essa caixa?
 11) **E:** caixa
 12) **Tp:** ou aquele outro jogo?
 13) **E:** (incompreensível)
 14) **Tp:** qual você quer? a caixa ou o jogo?
 15) **E:** caixa ou o jogo?
 16) **Tp:** quer qual?
 17) **E:** quer qual?
 18) **Tp:** qual você quer Estênio, diga (+) a caixa ou o jogo?
 19) **E:** o jogo
 20) **Tp:** o jogo? certo (+) vamos pegar o jogo tá?
 21) **E:** tá? (10s)
 22) **Tp:** tome o jogo

Todavia, não basta nomear é necessário encontrar sentido para o que Estênio faz ou enuncia. Em assim sendo, movimentamos a sessão retirando a criança do comportamento estereotipado estabelecido com o dominó, através da sugestão de outros objetos e provocando situações em que a linguagem possa emergir.

Os recortes ecológicos resultantes do redirecionamento da sessão (linhas 11, 15, 17, 19 e 21) são tomados como significantes e usados na constituição da cadeia dialógica controlada pela terapeuta, permitindo que a linguagem circule entre os personagens. O encontro da ecolalia com uma significação se assemelha à primeira posição de que fala Cláudia de Lemos, mencionada por nós no capítulo referente à constituição de linguagem: no espelhamento há uma incorporação pela criança de fragmentos da fala do outro, que retornarão para uma cadeia/texto e a antecipará como falante. Tal movimento entre o todo e a parte de um discurso é fundamental no que se refere à aquisição da linguagem e, conseqüentemente, ao processo de subjetivação.

O outro/falante, ao incorporar os fragmentos produzidos pela criança em seu dizer os reconhece como fala e a criança como falante. Não é o que ocorre no caso da repetição patológica em que, via de regra, o outro não acolhe as produções da criança como falas e nem esta como falante. Como se

vê, há diferenças a se considerar entre especularidade⁷ (grifo nosso) e ecolalia. (OLIVEIRA, 2001, p.2)

Acreditamos que essas diferenças referidas por Oliveira (2001), fundamentalmente estão no papel de interlocutor do autista, uma vez que, os truncamentos e as aparentes descontextualizações da ecolalia dificultam a compreensão do enunciado. Todavia, se nos guiarmos pela asserção de Lacan de que a fala só é tida como tal se alguém acreditar que representa um bloco de mensagens e procurarmos encontrar significações em algumas produções ecolálicas, como as trazidas por Estênio, nos questionamos se a ecolalia estaria mesmo inserida no campo da “não linguagem”, ou seja, da “não significação”.

Apoiada na concepção de Lacan, De Lemos reafirma em sua proposta que a presença da colagem à fala do outro só é configurada na primeira posição se estiver associada ao reconhecimento do outro. Desta feita, no trecho exposto acima, reconhecemos a ecolalia como uma fala e retiramos um pouco seu caráter exclusivamente patológico, no momento em que atribuímos significações as repetições de Estênio, conduzindo-as, por manipulação, para uma cadeia discursiva que culmina com a inferência da terapeuta de uma resposta ao seu questionamento inicial: o que você quer? o jogo.

Torna-se importante destacarmos que nosso movimento não altera a rigidez ecolálica de Estênio no que diz respeito à prosódia. Entretanto, as pequenas seleções do nosso discurso realizadas pela criança com a perda de outros trechos podem configurar uma mudança em sua posição diante da linguagem ou revelar, de acordo com Araújo (2006), a possibilidade da ecolalia representar um sintoma significativo na linguagem relacionado à dificuldade em comunicar da pessoa autista.

- 23) **E:** O SAPO NÃO LAVA O PÉ NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER (5s)
((canta alto))
- 24) **Tp:** vamos guardar esse assim (+) dentro da caixa (5s) me ajuda

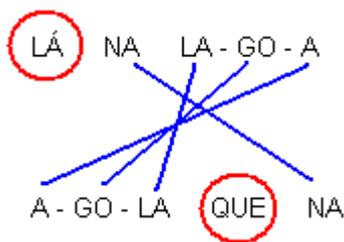
⁷ Lembremos que o termo especularidade foi utilizado por Cláudia de Lemos para caracterizar a primeira posição dos processos constitutivos do diálogo, todavia abandonado. Atualmente, essa autora prefere mencionar o termo espelhamento enquanto movimento realizado pela criança durante seu processo de aquisição da linguagem.

- 25) **E:** ÊÊÊ ((Estênio entrega a terapeuta uma peça do jogo “o pequeno construtor”))
- 26) **Tp:** brigada (+) me dá outro (+) não (+) me ajuda primeiro (+) a guardar (2s) ((Estênio interrompe a atividade))
me ajuda a guardar brigada (6s) junta pra mim os animais
- 27) **E:** ÊÊÊÊ (+) o sapo não lava o pé não lava porque ((canta com ajuda de batidas ritmadas na mesa com uma peça do jogo))
- 28) **Tp:** não quer ele mora lá na lagoa não lava o pé porque não quer
- 29) **E:** EEEEE (a gola que na)
- 30) **Tp:** ah trás pra mim os animais agora

Sentimos a necessidade de reconhecer os momentos em que se façam necessários efetuar cortes no discurso de Estênio, que possibilitem atestar a ecolalia como fala, tal como fizemos na canção “o sapo não lava o pé” (linha 23). A mesma vinha se colocando descontextualizada, mas a idéia de recusa a alguma atividade já ocupa lugar em nossas interpretações (linha 24). Aparentemente sem sentido, a canção ainda se constitui em um elo de identificação ou um laço que nos captura e nos traz para o universo de brincadeiras outrora exclusivamente familiar (linhas 23, 27 e 28). Esse efeito que a ecolalia nos provoca desperta o sentimento de que estamos diante de um sujeito que nos convida constantemente para estabelecer um par dialógico ou uma simples parceria nas atividades (linhas 24, 26 e 30).

Os cortes ecolálicos específicos que Estênio apresenta em sua fala promovem a circulação da linguagem no momento em que incorporamos o discurso da criança (linha 24) em um movimento inverso ao da ecolalia “posso guardar” já apresentada anteriormente e marca da fala de Estênio, no qual somos nós que fazemos o convite à criança, caracterizando o deslizamento de um significante para outro. Desta feita, não nos cabe corroborar com as afirmações a respeito da total inexistência de sentido na ecolalia e de sua imutabilidade.

Torna-se curioso observarmos que, em Estênio, os deslizos ocorrem dentro da linguagem e dentro da língua (linha 28 e 29) o que nos faz pensar na hipótese de uma constituição de linguagem espelhada, não no sentido trazido por De Lemos, mas no sentido de inversão sintática fazendo circular também os fonemas da língua, ao que “lá” e “que” encontram-se na classe gramatical reconhecida como advérbio:



Tal fato reforça a idéia de Laznik-Penot (1997) de que algumas palavras na pessoa autista são, freqüentemente, resmungadas, interrompidas ou truncadas de forma incompreensível, podendo ser uma reprodução de pedaços de frases ou as inversões fonemáticas, que incluímos em nossas observações.

Essas se perdem na busca de sentido para um discurso, representando uma mudança na linguagem com base na interpretação do Outro. Tal fato configura-se na linha 30 na qual tomamos a inversão sintática como “agora que” e contextualizamos o discurso com uma referência aos animais, dito anteriormente.

Nesses truncamentos, de acordo com Laznik-Penot (*idem*), se podem reconhecer fragmentos de canções infantis que parecem desenovelar-se automaticamente, o que também verificamos nas linhas 31, 33 e 35, a seguir, com as interrupções e a introdução de um nome familiar, a forma sincopada do nome do irmão Fernando. Porém, não podemos ainda afirmar que tal fato representaria uma mudança na constituição do sujeito, uma vez que a canção sofre tais variações dentro do universo familiar, significando apenas uma reprodução.

/.../

- 31) **E:** (que doçura...) ((canta baixinho)) (3s) EEEEEEEE (5s) aEEEE (+) o sapo não lava o pé não lava porque não quer ele mora lá na lagoa não lava o pé porque não quer mas que chulé ((cantando))
- 32) **Tp:** porque não quer ele mora lá na lagoa não lava o pé porque não quer mas que chulé ((cantando))
- 33) **E:** eu vi o sapo na beira do rio de camisa verde morrendo de frio frio frio (+) não era o sapo nem perereca ((cantando))
- 34) **Tp:** na beira do rio de camisa verde morrendo de frio frio frio (+) não era o sapo nem perereca ((cantando))
- 35) **E:** era Nando só de cueca eca eca ((cantando))
 ((O final da canção – eca eca eca – foi acompanhado por batidas ritmadas com uma peça de dominó sobre a mesa))
 o sapo não lava o pé não lava porque não quer ele mora lá na lagoa não ((cantando))

- (3s) porque não quer mas que chu (+) posso guardar?
 36) **Tp:** tu queres guardar de novo? (+) tu pode falar tu pode brincar
 37) **E:** (esse bicho.....) posso guardar?
 38) **Tp:** pode você brincar você pode falar (8s)
 39) **E:** posso guardar?
 40) **Tp:** pode você pode fazer o que quiser (+) queres fazer uma linha? (+) faz uma linha (2s)
 41) **E:** o sapo não lava o pé não lava porque não quer
 42) **Tp:** hoje tás afim de fazer linha não né?

Conforme já exposto nessa análise, a canção “o sapo que não lava o pé” enlaça a terapeuta e estabelece um jogo, que nos inquieta e nos põe dúvidas se não mascararia a linguagem da criança. O que essa ecolalia poderia nos trazer? Porque encadeada a outra ecolalia “posso guardar”?

Encontramos possibilidade de respostas a nossas perguntas quando tomamos a canção “o sapo não lava o pé” como exemplo de linguagem ancorada ao eixo metafórico, isto é ao eixo paradigmático, o eixo das significações, em uma recusa de Estênio em fazer as atividades propostas. No momento em que há nossa recusa em compartilhar da atividade, representada pelo intervalo na canção de Estênio (linha 35), a criança interrompe-a com a ecolalia “posso guardar” - também instrumento de enlace e proposta de mudança - a qual sofre circulação em nosso discurso.

Todavia, a proposta de uma atividade (linha 40) leva a criança a retomar o trecho da canção que, dessa vez, é significado como “não quero” (linhas 41 e 42): o sapo não lava o pé, não lava porque não quer. Encontramos, desta forma, o uso da canção por Estênio como instrumento de fala. Assim sendo, o fragmento ecolálico (metonímico) possibilita a entrada da fala de Estênio na rede de significantes.

- 43) **E:** ele mora lá na lagoa não (2s) (posso guardar?)
 44) **Tp:** pode brincar (+) você quer guardar ou você quer brincar? hein? (+) você quer guardar ou você quer brincar?
 45) **E:** brincar
 46) **Tp:** ah sim (+) porque aqui tá a caixa ó (2s)
 47) **E:** EEEEEEEEE
 48) **Tp:** ainda tem um dentro da caixa Estênio (+) tira
 49) **E:** tira

- 50) **Tp:** ó Estênio
 51) **E:** eeee
 52) **Tp:** dentro da caixa
 53) **E:** UIII

Continuando a asserção acima, a compreensão da terapeuta da negativa de Estênio permite à criança interromper a canção e retornar ao outro instrumento de enlace (linha 43) conforme a linha 35 do trecho anterior. Dessa vez, o caráter polissêmico da linguagem permite que seja proposto o brincar, uma vez que a canção remete a situações lúdicas, sendo os fragmentos ecolálicos e os balbucios da criança significados, estabelecendo uma circulação da linguagem marcada pela troca de turnos e a constituição de uma relação dialógica (trecho 44 a 53).

A possibilidade de se propor outra atividade à Estênio apenas é permitida porque se estabelece uma escuta clínica livre, sem juízo de valor, aberta ao discurso do outro e em busca do que pode ser estabelecido como linguagem. No capítulo destinado à clínica fonoaudiológica, discutimos que a sensibilidade do terapeuta é essencial para o trabalho de constituição de linguagem, no momento em que acredita na polissemia do discurso e no efeito que essa pode causar no interlocutor.

Posto dessa forma, ter a certeza de que a linguagem não é transparente e carrega consigo significações escondidas por uma cortina de significantes, institui nosso trabalho clínico como aquele que retém momentaneamente a ecolalia do autista procurando as possíveis interpretações que lhe fornecerão um caráter de proto-linguagem.

Seguimos, então, significando a ecolalia procurando conduzir a fala de Estênio para formações de unidades discursivas que permitam uma circulação entre os significantes (linhas 55, 57, 59, 61, 63 e 67). Situamo-nos na posição do Outro e, por conseguinte, “lugar do tesouro do significante, o lugar de receptação do escutado, e não o lugar de um código”. (BALBO, 2004)

- 54) **Tp:** pronto (+) esse aqui que você (+) esse aqui que você separou é meu é Estênio? (+) esse é meu? (+) hein Estênio? esse é meu?
- 55) **E:** esse é meu (posso?)
- 56) **Tp:** pode guardar aqui tá a caixa (+) você quer guardar ou você quer brincar?
- 57) **E:** (...) posso guardar?
- 58) **Tp:** pode (+) tá aqui a caixa pra você guardar (2s) mas você não quer guardar né?
- 59) **E:** né?
- 60) **Tp:** eu acho que você quer brincar né?
- 61) **E:** posso guardar?
- 62) **Tp:** tá aqui a caixa pra você guardar você quer guardar?(2s) ou você quer brincar?
- 63) **E:** brincar
- 64) **Tp:** ah então você não quer guardar (+) essa aqui é minha né? essa que você separou é minha? (+) é minha? e essa é sua?
- 65) **E:** é meu
- 66) **Tp:** e essa é meu?
- 67) **E:** é meu
- 68) **Tp:** e esse é meu (+) pronto (+) meu

Esse movimento de conter a deriva da ecolalia apresentada pela criança é semelhante ao que ocorre no processo dialógico de espelhamento mencionado por De Lemos. Entretanto, diferentemente do que ocorre nos estudos dessa autora, não conseguimos atribuir sentido a ecolalia de Estênio, ou seja, a marca da patologia prevalece e não há um enquadramento das produções da criança em uma significação, logo não podemos mencionar nesse instante um indício de proto-linguagem.

Exceção à regra corresponde o trecho 62 a 68, no qual verificamos a instalação de um diálogo com base na contextualização da ecolalia “brincar” e no deslize do pronome possessivo “meu”, que apesar de estranhado (linha 66) e não sofrer alterações no discurso de Estênio, não perde seu sentido.

| | | |
|-----------|-----|---------------------|
| linha 54 | Tp: | <u>esse é meu</u> |
| linha 55 | E: | <u>esse é meu</u> |
| linha 64 | Tp: | essa é <u>minha</u> |
| linha 65 | E: | é meu |
| linha 66: | Tp: | essA é meu |
| linha 67: | E: | <u>é meu</u> |
| linha 68: | Tp: | essE <u>é meu</u> |

Os trechos da fala de Estênio que retornam são instalados em nosso discurso numa passagem que seria de complementaridade (linha 66) e correção da fala da criança (linha 68). Contudo, por não despertar o movimento necessário que caracterize uma mudança de posição da criança, representa mais um esforço de nossa parte em significar a ecolalia.

As incertezas com que nos deparamos ao confrontarmos a ecolalia de um autista com a linguagem de uma criança sem qualquer comprometimento durante seu processo de constituição de linguagem, demonstram com veemência que a linguagem não é linear. Existem parâmetros que podem nortear os estudiosos da área mas não podem determinar os caminhos a serem seguidos, exigindo maiores esforços da clínica fonoaudiológica.

O desconhecido no autismo que também nos aguarda e a natural impossibilidade de significar constantemente a fala ecolálica indicam, ainda, que entre os interlocutores o desencontro impossibilita a construção de uma cadeia dialógica. Tal fato, presente no trecho a seguir, confirma o que Jakobson (*apud* Dor, 1991), destaca como essencial em um discurso: a existência de um processo de sucessão temática quer por similaridade ou por contigüidade.

/.../

78) **E:** UUUUIII (+) EEEE (+) e aqui não (+) EEEEEEE (+) (ah) (+) o sapo não lava o pé (+) não (+) tchi (+) o sapo não lava o pé não lava por que não (+) ele mora lá ((ritmo da canção)) cadê (Estênio?)

79) **Tp:** cadê quem?

80) **E:** eu vi o sapo na beira ((canção parada por Estênio))

81) **Tp:** que foi Estênio? (+) a tampa não é pra botar na boca não (+) tu tá com fome é?

82) **E:** (eu vou de carro) (4s)

- 83) **Tp:** tu não sai aonde? (3s)
 84) **E:** (respire) pipi EEEEEEEEE (+) iEEEEEE (+) iiiiiiiiii (2s) EEEEEEE
 almoçar viu (+) tá ouvindo?
 85) **Tp:** tô ouvindo o quê?
 86) **E:** (pelê pelê) (2s) não tem que almoçar viu? (pelê.....Fernando não) tchi-
 ii o sapo não lava ((batidas com a peça de dominó sobre a mesa)) não tchi
 ((batidas)) não tchi tchi tchi
 87) **Tp:** não (+) sim (+) não
 88) **E:** EEEEE (6s) psiu ((assovio)) (8s) EEEEEEE (+) uuuuu (+) EEEE (2s)
 uuUUUU (+) uu (3s) EEEE levanta menino LEVANTA almoçar viu daqui a
 pouco (tomate queijo) (+) NÃO isso aqui (+) qué (de EEEE (incompreen-
 sível) (3s) EEE (cadê o vestido) (4s) tchau (David) (+) EEEEEEE psiu psiu
 ((assovio)) (6s) EEEEE psiu psiu EEEeee deixa eu brincar? EEE senão tem
 tchi tchoi tchi (2s) EEE (8s)

Essa dificuldade em encontrar ganchos ou temas que possibilitem a circulação da linguagem está clara em nossos constantes questionamentos (linhas 79, 81, 83 e 85), em virtude da incompreensão da ecolalia. Nesses instantes, as formações ecolálicas que se apresentam não são entendidas enquanto fala pelo interlocutor, não sendo abrigo de significação. Tal fato é comum diante da linguagem da pessoa autista, colocada na dimensão de alienada e fora do eixo das significações.

Os truncamentos, interrupções, gritos e balbucios indiferenciados mascaram outras produções de Estênio, deixando que nas linhas 78, 80, 86, 88 e 92 o “**não**” da fala da criança caia no vazio, incluindo o trecho da canção “o sapo”, como **negativa** haja vista comentários anteriores. O que nos é imperceptível é importante para a construção do discurso do sujeito, conforme discutiremos no episódio em que destacamos a importância do interdito.

- 89) **Tp:** já tás querendo ir embora é Estênio? (+) queres ir embora?
 90) **E:** posso guardar?
 91) **Tp:** pode (3s)
 92) **E:** (Fernando) (tu é o senhor) ((canção evangélica)) (18s) liga aqui já (4s)
não tchi liga aqui (+) ROLA PAPE TCHI LI rola (+) (incompreensível) (+)
vem tchi vem EEEEEEE (que cordão pai) EEEEEEE (incompreensível) Deus deus
 aí (incompreensível) (9s)
 93) **Tp:** qué ir embora? (+) qué ir embora? cadê a sandália? (17s) ((Estênio
 calça as sandálias))
 94) **E:** EEEEEEE

O diálogo passa a existir no momento em que a terapeuta encontra o tema “fim” e reconhece a ecolalia como fala, significando um pedido de saída: linha 89 (encontro com a significação), linha 90 (confirmação pela criança), linha 91 (concordância da terapeuta), linha 92 (deslize da língua com a entrada do verbo vir) e linha 93 (reafirmação da terapeuta).

EPISÓDIO 2: O Sentido Opaco da Linguagem: a Ênfase nos Verbos Quer- rer e Poder

14ª sessão, 27 de Outubro, 2004 (7 anos, 2 meses e 27 dias)

As questões que cercam o autismo são percebidas em Estênio na conduta estereotipada, fria e inexpressiva com que chega ao ambiente terapêutico. Objetivando quebrar os comportamentos estereotipados da criança - o que inclui a ecolalia, dispomos sobre a mesa infantil livros de história e não jogos.

Nossa intenção em promover situações para que a linguagem surja de maneira diferenciada ao jogo ecolálico, surte efeito no momento em que estabelecemos uma escuta clínica destituída de valores e interpretamos livremente a linguagem.

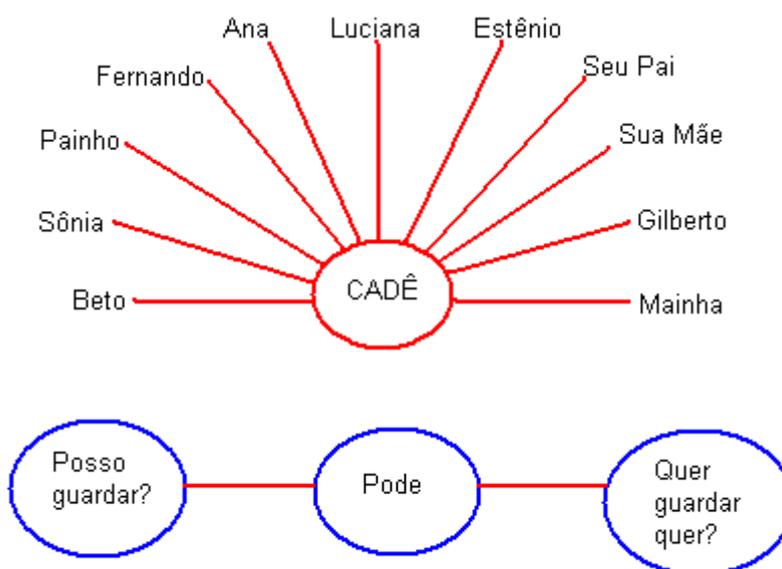
Desta feita e ciente da opacidade da linguagem, identificamos no exemplo a seguir, a canção “o sapo não lava o pé” estabelecendo um novo sentido: o “sapo” ganha a forma de personagem da história e inclui-se no contexto clínico (linhas 3 e 7). Lembremos o fato de que, anteriormente, essa canção era a metáfora da expressão “não quero”. Todavia, esse fato é ignorado. A possível holófrase é re-textualizada e permite o deslize da linguagem de Estênio, culminando com a presença da expressão “qué não” (linhas 15 e 21) posteriormente no discurso.

Tal fenômeno contradiz autores de diferentes escolas psicanalíticas que afirmam ser o autista destituído de linguagem. O recorte do elemento “sapo” da canção, juntamente com a alteração na melodia da fala e a presença do verbo querer, representam uma mudança qualitativa nos eixos metafórico (seleção) e metonímico (combinação) da linguagem, indicando um movimento na língua que encaminha a criança para a autoria de seu discurso.

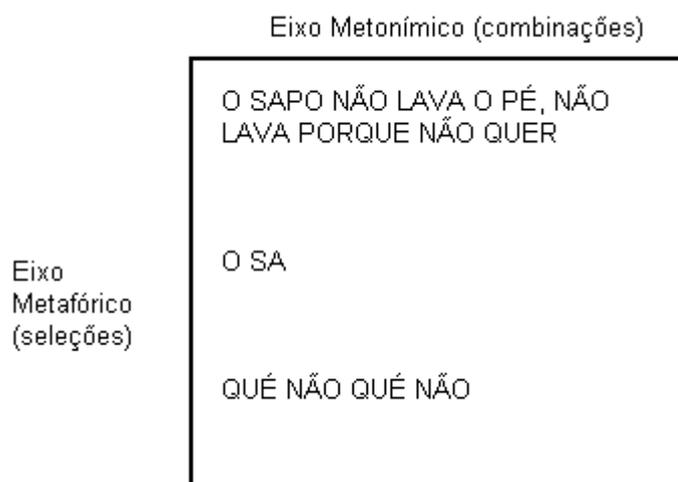
- 1) **E:** iiiiióóóóíóí
- 2) **Tp:** é história (+) conta uma história, Estênio, conta uma história (+) cadê a história? do livrinho?
- 3) **E:** o sapo?(+)
- 4) **Tp:** quíé que tem o sapo? (+)
((batidas dos livros na mesa e risos de Estênio))
 hein?
- 5) **E:** hein?
- 6) **Tp:** conta uma história.
- 7) **E:** o sa ((batidas dos livros)) iiiiiiiiiiiiiii
- 8) **Tp:** o sapo tava onde?
- 9) **E:** a o
- 10) **Tp:** aonde?
- 11) **E:** aonde?
- 12) **Tp:** sim, o sapo tava onde?
- 13) **E:** iiiiiiiiiiii ((batidas e sons ininteligíveis)) tchu tchu tchu tchu tchu
 ((batidas))
 até onde êêêêêêêê (+) êêêêêêêê ((sons ininteligíveis e assobios))

As modificações ecológicas, no entanto, não se reduzem a canção. Ocorrem também quando o original “onde” apresentado por nós na linha 8, sofre alterações em sua sonoridade nas linhas seguinte, a o → aonde? → até onde. O aparente jogo sonoro, mascara o processo de espelhamento **prosódico recíproco**, no qual o modelo que oferecemos é interpretado pela criança com base em uma **escuta diferenciada** (DE LEMOS, 1986b). Isso exemplifica um novo posicionamento de Estênio diante de sua fala.

de aleatoriedade, mas como conteúdos/tema ou temas de fragmentação. Esses temas se repetem no discurso e, para nós, se desenovelam no caminho da linguagem. As alterações vão desde fragmentações a recombinações de recortes ecolálicos, que certamente, trazem novidades na fala.



Segundo Araújo (2006) o movimento de recombinação implica uma possível atuação da pessoa autista no eixo metonímico, remetendo-o a uma inserção em seu campo de funcionamento lingüístico, uma vez que, parece agir “sobre o eixo das seleções e sobre o eixo das combinações: bases dos processos metafóricos e metonímicos – leis de composição interna da linguagem.” (ARAÚJO, *idem*, p. 117) Entretanto, em Estênio as combinações parecem não se reduzir aos sintagmas da língua, mas estende-se aos fonemas, já posto e discutido por nós na posição do espelhamento prosódico recíproco.



Sendo assim, sem desconsiderarmos o caráter de rigidez que prevalece na linguagem de Estênio, percebemos a aproximação, o cruzamento e a reestruturação das cadeias verbais por intermédio dos processos metafóricos e metonímicos. Esse movimento da linguagem resulta na produção de uma outra cadeia que ainda conserva vestígios das cadeias verbais anteriores e possibilita olharmos para a ecolalia dessa criança como uma pedra fundamental no alicerce da constituição da linguagem.

Estênio não estabelece o montante de comportamentos estereotipados diante dos livros de história. Pelo contrário, devido a nossa irredutibilidade em alterar a atividade, ergue a cabeça e dirige seu olhar ao nosso, chamando atenção para si com batidas suaves em sua cabeça. De certa forma, conseguimos quebrar a incidência de estereotípias.

((Estênio coloca a mão na cabeça))

37) **Tp:** cortou o cabelo

38) **E:** ÓÓÓÓI

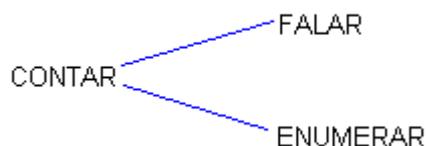
39) **Tp:** olha! Ele cortou o cabelo!

O apoio dos gestos no caminho da constituição da linguagem, surge também como instrumento “de se fazer objeto de um novo sujeito, de se fazer olhar”. (LAZNIK, 2004, p.144) Ao se fazer olhar através de gestos e balbucios significados, permitimos a instalação do diálogo marcado pela posição de complementaridade que assumimos (linhas 38 e 39) e

pelo deslize da língua entre os interlocutores: o balbúcio “óóóóí” é interpretado como um vício de linguagem - a variação lingüística de olhe.

Essa possibilidade, intrínseca a linguagem, de assumir diferentes sentidos, denominada polissemia, é capaz de provocar o entendimento ou o falso entendimento do discurso do outro. Os sentidos errantes são contidos pela postura dos interlocutores dentro da cadeia dialógica. Contudo, a dificuldade que o autista tem em assumir o papel de interlocutor permite que os sentidos se percam e os valores atribuídos impeçam a plena circulação da linguagem.

O caráter polissêmico da linguagem está exposto no discurso de Estênio através do verbo contar (linhas 40), enquanto opacidade do falar e do enumerar. Essa última forma é selecionada por Estênio e aceita por nós instaurando, assim, a submissão dos interlocutores no diálogo (linhas 41, 42 e 43).



Podemos pensar com essa atitude de Estênio que a criança assume a posição de intérprete da fala do outro – terapeuta - com base na posição de interpretada a qual se submete anteriormente. Apesar de sua rigidez entoacional (linha 41), a ecolalia assume a postura afirmativa, evocando transformações na criança que também a auxilia em seu processo de subjetivação.

/.../

40) **Tp:** eeee (+) tu quer me contar uma história? (+) quer?

41) **E:** quer? ((derruba as peças do jogo)) (+) eeeeeeeEEEEEEE (incompreensível) cinco seis sete oito (+)

42) **Tp:** um dois três quatro cinco seis sete oito nove? (12.0)

43) **E:** OOOOOOO dois

A dificuldade de nos colocarmos na posição de intérprete e terapeutas da fala de um autista, muitas vezes nos impede de atestar o surgimento de fragmentos ecolálicos cabí-

veis de significação, conforme a linha 43. A seleção do fragmento “dois” por Estênio poderia referir-se ao par terapeuta-paciente da situação dialógica em resposta a uma intrínseca pergunta anterior (note o valor entoacional de nosso enunciado na linha 42).

A circulação da linguagem constitui-se a partir do nosso movimento de reestruturar a fala de Estênio, complementando-a e estranhando-a, fazendo a criança retornar ao seu discurso e retextualizá-lo (linhas 42 e 43). Sofremos a interpretação da criança, mas sua resposta cai no vazio pela nossa impossibilidade em interpretar a linguagem.

Terapeuta: um dois três quatro cinco seis sete oito nove? ————— são nove pessoas?

Estênio: dois ————— não, somos dois

Isso é passível de ocorrer nas sessões fonoaudiológicas juntamente com situações em que a descrição de fatos prevalece, em oposição às situações que promovam a constituição do discurso. Diferentemente das interpretações do enunciado que permitem o estabelecimento do diálogo, as descrições não conduzem ou promovem um entrelaço, uma vez que surgem como mera apresentação de fatos ou figuras.

Segundo De Lemos (*apud* Faria, 1997), não é função do outro fornecer ou acionar um conhecimento lingüístico na criança, como sugere uma situação descritiva. Afinal a constituição da linguagem não se dá por meio de depósito ou acúmulo de dados.

/.../

44) **Tp:** ah! é as revistinhas (+) tô vendo

45) **E:** (bicho) (+)

46) **Tp:** o livro de historinhas (7.0)

47) **E:** aêÊÊÊÊÊÊ (+) ÊÊÊÊÊÊÊÊ

48) **Tp:** pra mim? pinóquio (+)

49) **E:** ÊÊÊÊÊÊÊÊÊÊ

50) **Tp:** tô vendo (+) né pra vê?

51) **E:** IIIIIII

/.../

52) **Tp:** é pra vê?

53) **E:** ÊÊÊÊÊÊÊÊ

54) **Tp:** preu ver o pequeno polegar

55) **E:** ÊÊÊÊÊÊÊÊÊÊ

56) **Tp:** chapeuzinho vermelho

Vorcaro (2004) nos traz muito oportunamente que o fonoaudiólogo usa o imaginário diferentemente dos analistas que emprestam ao sujeito um imaginário. Tal fato diferencia as duas clínicas e permite que a criança esteja exposta a uma rede fantasística para o outro, o que inclui a função de Outro exercida pelo fonoaudiólogo, fundamental para a constituição do sujeito e da linguagem.

Entretanto, apesar de ser necessário na clínica mergulharmos em uma rede fantasística, prendemos nossos ouvidos no contexto fantasioso das histórias infantis e não observamos o surgimento de alguns deslizos na linguagem de Estênio (linhas 76 e 78). Esses poderiam ser importantes para o desencadeamento do diálogo e representar um percurso nos eixos da linguagem, mesmo que de maneira truncada..

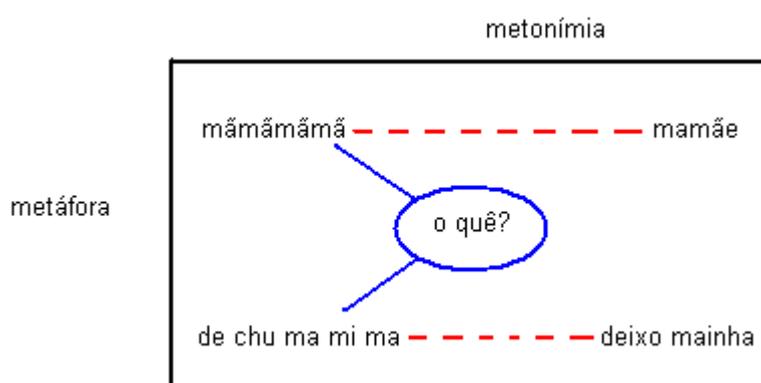
/.../

76)**E:** mãmãmãmã (incompreensível)

77)**Tp:** o quê?

78)**E:** (de chu ma mi ma) (de chu ma mi ma)

79)**Tp:** deixa a galinha? hum? deixa a galinha? é?! deixa a galinha? hum?
(8.0) no olho? tá doendo? Eu tô vendo Estênio (+) não é? Estênio tá me vendo
(+) eita que Estênio tá me vendo



Os truncamentos na linguagem de Estênio tornam importante a presença dos gestos como alavancas para o desencadeamento ou para a manutenção do diálogo. O gesto que é significado, não a língua (linha 82). Destacamos a percepção de Vasse (1977) em relação à linguagem como o corpo da criança percebido em sua rede de significantes, mais autêntico que a materialidade opaca de um organismo sem significância.

| | |
|-----------------|------------------------------|
| linha 111 | PASSEAR |
| linhas 114, 115 | BORA |
| linha 115 | POSSO GUARDAR |
| linha 118 | VOU PRA ONDE |
| linhas 118, 122 | BORA PRA ONDE |
| linha 123 | PASSO PAXO BAIXO |
| linhas 124, 125 | PASSEAR |
| linha 126 | A GENTE VAI PASSEAR PRA ONDE |

Não é possível individualizar assim uma cadeia significativa sem que venham articular-se todas as outras, graças à polivalência ou à sobredeterminação de cada um dos significantes. (VASSE, 1977, p.63)

Destacamos, ainda, que as nossas tentativas de encadear os discursos permitem que o jogo sonoro individual ou combinações fonemáticas de Estênio (linha 123) encontrem uma escuta diferenciada que as remete a uma significação.

| | | |
|------------|------------|-------------------------------|
| PA | <u>SSO</u> | Par mínimo fonológico /s/ /s/ |
| <u>PA</u> | <u>XO</u> | |
| <u>BAI</u> | XO | Par mínimo fonológico /p/ /b/ |

Não são combinações sem sentido. O movimento realizado por Estênio obedece a uma ordem interna da língua correspondente à **fonética (ponto e modo articatório)**. Esse feito indica a possibilidade da criança situar-se em um processo de autoria que incide na língua e na linguagem, posto que a variação lingüística que nos leva ao termo “baixo” encontra significância na posição espacial que a sala de atendimento fonoaudiológico ocupa na instituição.

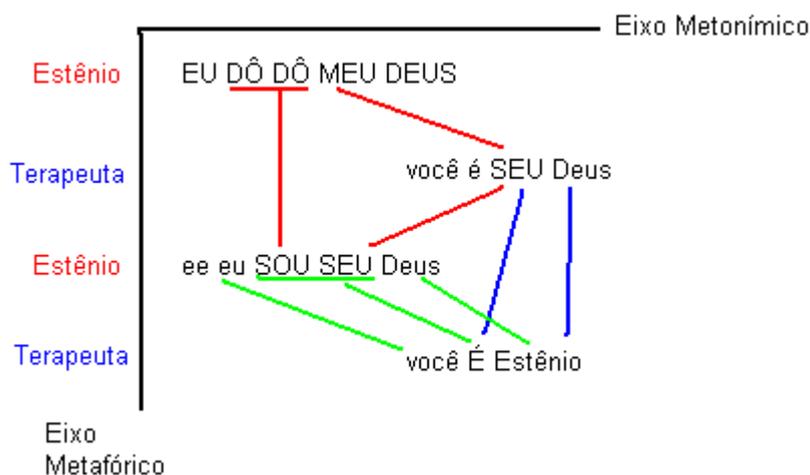
Nossos atendimentos são realizados no primeiro andar junto à sala pedagógica, e **(em)baixo**, situam-se à cozinha, terraço e área de lazer. Passear implica a idéia de sair do ambiente terapêutico e descer em direção aos outros cômodos. A confirmação do movimento está na linha 128 em meio as massas sonoras, onde o fragmento ecolálico “posso posso guardar? Pode guardar” é metaforicamente usado por Estênio para indicar o término de algo.

Na verdade, Estênio passeia em sua linguagem em um ir e vir que nos interroga constantemente se estaria laçado pela língua ou se nos laçando, em virtude de sua parcial indiferença aos movimentos da linguagem, uma vez que ora se apresenta distante ora parece situar-se inteiramente no contexto. Estar situado ao contexto não se refere unicamente à posição espacial, mas, sobretudo, ao contexto dialógico no qual o par terapeuta/paciente estabelece um lugar para os sujeitos, em que os papéis de intérprete e interpretado se revezam, tal como o trecho a seguir.

- 130)**E:** eu dô dô meu Deus
 131)**Tp:** você é seu Deus?
 132)**E:** ee eu sou seu Deus
 133)**Tp:** você é Estênio
 134)**E:** posso posso guardar? (2s)
 135)**Tp:** não (2s)
 136)**E:** iiiiii (+) iiAAAAAAAAAAAA

Não está isento, apesar da troca de turnos, um recorte ecolálico na fala de Estênio baseado em passagens bíblicas, sabendo-se que a ligação religiosa está muito presente em seu cotidiano por meio de canções ou frequência aos cultos evangélicos. No fragmento apresentado (linhas 130 a 132), ousamos mencionar o que seria uma aproximação de Estênio com a terceira posição dos processos constitutivos do diálogo que De Lemos (1982) apresenta em suas concepções sobre aquisição de linguagem. No instante em que a criança tem em sua fala o recorte “dô dô” estranhado e interpretado, algo de inédito atinge-a, tornando-a sensível a nossa correção e fazendo-a retomar seu discurso procurando retextualizá-lo. Presenciamos o

deslize da língua com base em nosso discurso, o discurso do Outro. Imediatamente esse movimento que Estênio realiza na linguagem se reflete e fecha a cadeia dialógica.



A linguagem circula entre os eixos metafórico e metonímico (trecho 130 a 133), culminado com a diferenciação da criança em relação ao Outro através da nomeação do sujeito.

EPISÓDIO 3: Onde está Você?

22ª sessão, 07 de Março de 2005 (7 anos, 7 meses e 7 dias)

No capítulo referente às considerações sobre o autismo discutimos a dificuldade da pessoa autista em reconhecer-se como sujeito, que remete a crença de que estamos diante de alguém que não habita um lugar. Alguém que não esboça movimentos na tentativa de buscar o outro. Assim sendo, a ecolalia manteria seu caráter estático, representante do isolamento autístico.

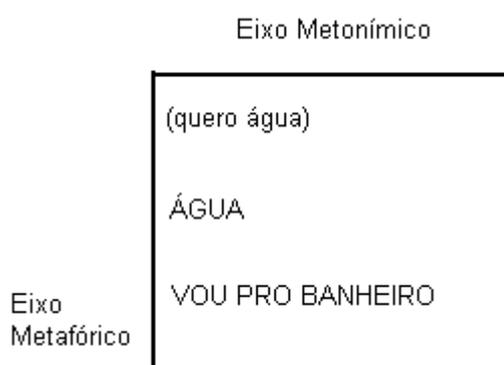
Contrariando a asserção acima, Estênio apresenta uma ecolalia que nos coloca dúvidas se não seriam rudimentos enovelados de linguagem. Posto desta forma, em qualquer “novo” há pontas de fios ou de significantes que, quando puxados, seguem-se em uma su-

cessão de significantes, em um deslizamento contínuo da linguagem. Como ilustração, o que outrora na linguagem de Estênio era tido como “quero água”, preso à situação de saída do *setting* terapêutico em direção à cozinha da Instituição, modifica-se para “água” mas não perde seu sentido (linhas 1 e 3), o de exclusão.

/.../

- 1) **E:** água.
- 2) **Tp:** ãh?
- 3) **E:** água.
- 4) **Tp:** você quer água? (+) vou pegar água pra você tá? (13s) ((coloco água no copo e ofereço a Estênio que me olha indignado)) você não quer água? (+) é pra beber a água (2s) você não pediu água? (+) dessa vez eu trouxe (28s)
- 5) **E:** vou pro banheiro.
- 6) **Tp:** oi?
- 7) **E:** vou pro banheiro.
- 8) **Tp:** ah, tu quer ir no banheiro? (+) tu queres sair dessa vez eu trouxe água e a gente não vai poder sair, né? (+) e agora tu tás querendo ir no banheiro (2s) Eu acho que tu tás é querendo é sair Estênio.

Essa circulação da linguagem característica de um diálogo é possibilitada por nossa interpretação e provoca na criança indignação por não ter atendida sua solicitação, fazendo-a modificar o eixo metonímico da linguagem e apresentar o enunciado “vou pro banheiro” (linhas 5 e 7). O sentido não se perde, continuando embutida a idéia de saída.



Estamos tratando de uma nova colocação de Estênio diante de sua linguagem, o que estava preso ao terreno “imutável” da ecolalia, em um lugar de ser significado passa a deter os possíveis significados da palavra.

A criança se comporta como intérprete da própria língua promovendo essa modificação, motivada, entre outras coisas, por nosso estranhamento diante da mudança na linguagem de Estênio (linhas 2 e 6) acostumada a presença da ecolalia. A criança encontra subterfúgios para manter seu enunciado, com destaque para a menção do sujeito “eu” (linhas 5 e 7).

O uso do pronome “eu”, oculto sintaticamente no discurso de Estênio, nos chama atenção pelo caráter de constituição do sujeito que tal palavra traz. De acordo com De Lemos (s.d), os pronomes pessoais “constituem índices importantes de conversão do discurso do outro em discurso próprio” (DE LEMOS, *idem*, p.04), revelando algo sobre o processo de subjetivação.

Com o uso do “eu” por Estênio, acreditamos na independência da criança. Todavia, o fragmento ecolálico “cadê Ana?” (linha 9) nos lembra da dificuldade do autista em construir sua linguagem e conseqüentemente sua imagem. É um movimento nauseante de maré, em que ora a criança parece sair mas torna a entrar no terreno seguro da ecolalia.

/.../

- 9) **E:** cadê Ana?
 10) **Tp:** quem é Ana?
 11) **E:** é de Ênio. ((nesse momento pega um boneco de pelúcia e morde))
 na boca não.

O uso do advérbio exclusivamente brasileiro “cadê”⁸ referindo-se a “onde está?”, é constante na fala de Estênio e comum no discurso materno, posto que a mãe da criança nos informa que é comum questionar sobre a localização de Estênio em casa, fazendo uso desse advérbio, quando a criança não está em seu campo visual.

Desta forma, tal expressão faz referência à figura materna apesar da variação sofrida do original “cadê Estênio?”, nos remetendo a situação de não diferenciação entre mãe e filho, reforçado, ainda mais, pela menção de Ana. Essa é uma forma sincopada do nome ma-

⁸ Cadê é um regionalismo de uso informal com origem no advérbio interrogativo “quede”. Significa “que é de”, “onde está”. A origem dessa palavra interrogativa vem da contração de crase da expressão “que é (feito) de”, com crase -e- e -é. Por expressividade, a acentuação se deslocou para a sílaba final “quede” “quedê” “ca-

terno, Mariana⁹, e também uma forma carinhosa que o pai chama a mãe, sendo revelado que o pai além de Estênio é o único que a chama assim.

Não bastasse o acima exposto, a confusão entre as imagens de si e do outro é evidente quando a criança afirma na linha 11 que a mãe lhe pertence, pois Ênio é também uma forma sincopada de seu nome próprio (Estênio → Ênio).

Apesar de ainda ignorar os achados psíquicos que envolvem os sujeitos, na clínica fonoaudiológica voltada para assistência ao autista não estamos longe daqueles, posto que a linguagem (cons)institui um lugar para o sujeito e este funda-se naquela. Aqui se estamos falando em pares atrelados, estamos mencionando, sobretudo, sujeito e linguagem.

Tão importante é essa união que a ecolalia “na boca não” presente na linha 11, interdito de uma ação, surge como internalização da linguagem e guia para constituição do sujeito. De acordo com Balbo (2005), a ação do autista em colocar objetos na boca representa uma confusão num só corpo entre si e o mundo. Falta uma norma que faça o corte. Falta **um** pai (função de pai) não **o** pai, para que o eu se diferencie do não eu e dos objetos nos quais se confundem. O interdito estabelecido por nossa linguagem, que trataremos a seguir, possibilita esse corte necessário.

Entretanto, a procura de um lugar para si continua no discurso de Estênio que circula nos questionamentos sobre diferentes pessoas e encontra na linguagem seu lugar, ora o de intérprete e ora o de interpretado. Essas posições assumidas pela criança permitem a circulação da linguagem.

/.../

12) **E:** cadê teu pai?

13) **Tp:** tá em casa e o seu?

14) **E:** cadê teu pai?

15) **Tp:** já disse tá em casa (+) cadê mainha?

dê. Logo a palavra **cadê** surge de duas expressões interrogativas hoje pouco utilizadas: “que é de?” e “que é feito de?”. (HOUAISS e col., 2001).

⁹ Mariana também representa um nome fictício escolhido para salvaguardar a imagem dos sujeitos da pesquisa, juntamente com Fernando (nome do irmão), Gilberto (nome do pai), Luciana (nome da irmã) e Tânia (nome da vizinha). A escolha de tais nomes respeitou a semelhança fonêmica ou gráfica em seus cognatos aos originais.

/.../

((E. retoma a ecolalia enquanto dobra as cartas de um jogo e tenta pegar os bichos de pelúcia para mordê-los))

16) **E:** cadê teu pai?

17) **Tp:** você sabe onde tá meu pai, que eu já lhe disse

18) **E:** cadê teu pai? (6s)
cadê teu pai? (4s)
tá em casa.

19) **Tp:** isso! tá em casa.

20) **E:** cadê Beto?

21) **Tp:** não sei quem é.

22) **E:** cadê Ana?

23) **Tp:** não sei quem é.

24) **E:** cadê Fernando?

25) **Tp:** ah...! Fernando que é teu irmão?

26) **E:** tá em casa.

Esse movimento circular que Estênio apresenta não mais configura um espelhamento da fala, tratado por De Lemos. As variações no uso da ecolalia “cadê”, juntamente com a contextualização da ecolalia “tá em casa” apresenta uma criança fazendo uso da segunda posição mencionada por De Lemos e tratada por nós no capítulo referente a constituição de linguagem, na qual Estênio preenche o enunciado precedente do adulto, no sentido sintático, semântico e pragmático (linhas 18 e 26). Não estamos diante de uma linguagem descontextualizada. Em nossa frente situam-se brinquedos que simbolizam uma cozinha, parte constituinte de uma casa.

/.../

27) **E:** Cadê teu pai?

28) **Tp:** O meu pai tá em casa e o seu?

/.../

29) **E:** ele quer sopa.

30) **Tp:** Quem quer sopa?

/.../

Seu pai quer sopa?

((Gesto negativo de Estênio com a cabeça)).

31) **Tp:** Estênio quer sopa?

((Gesto negativo de Estênio com a cabeça.))

/.../

32) **Tp:** Quem é?

/.../

33) **E:** Beto.

((convido-o para fazer sopa para o pai Gilberto usando os objetos de cozinha – fogão, panelas, colher))

/.../

((Estênio faz gesto afirmativo com a cabeça, mas dobra as cartas de outro jogo))

/.../

34) **E:** vamos fazer?

35) **Tp:** vamos.

((Estênio não faz nada, nem toca nos objetos. Na verdade, o convite fica no vazio, pois a criança continua dobrando os papéis enquanto a terapeuta pega os objetos de cozinha)).

Quando constituímos o diálogo baseado na localização da figura paterna, fazemos uso dos pronomes possessivos “meu” e “seu” como algo exterior ao mesmo tempo pertencente ou não a mim (linha 28). Com a presença do pronome “ele” (linha 29) no discurso de Estênio, situamos o pai fazendo a linguagem deslizar entre pai → ele → Beto (linhas 27, 29 e 33). O pai está fora de Estênio, é um outro e, como tal, procuramos retirar a colagem da fala da criança ao discurso paterno, procurando diferenciar os sujeitos. É nesse sentido, o de encontrar um lugar para o autista na linguagem fazendo-o diferenciar-se do outro pelo discurso próprio com base na significação da ecolalia, apesar de sermos cientes de que não há ineditismos nos discursos, que acreditamos encontrar um viés para a constituição da linguagem.

Constrói-se, no exemplo acima, uma relação dialógica a partir da resposta afirmativa gestual de Estênio, seguida da aceitação da atividade por meio de um recorte em nossa linguagem oral, não se desprezando qualquer movimento em uma cadeia significativa, posto que, conforme tratado por nós anteriormente, gestos e sons estão atrelados no bloco denominado linguagem.

Entretanto, a criança continua escorregando pelo universo do autismo, visto que contextualiza sua linguagem, mas não a aproxima de seu comportamento, permanecendo em seu isolamento envolvido na atividade estereotipada de dobrar os cartões de um outro jogo.

EPISÓDIO 4: O Jogo do Interdito na Constituição da Linguagem

24ª sessão, 21 de março de 2005 (7 anos, 7 meses e 21 dias)

- 1) **Tp:** aproveitou, hein? ((Estênio abre a caixa de livros infantis e me entrega o cd de histórias que o acompanha))
 esse é meu? (2s) obrigada. (+) Faça o quê com isso? (3s)
 ((Estênio não responde e olha fixamente para meus olhos))
 ah! você tá vendo? (+) é você nos meus olhos (+) eu tô vendo você no meu olho (15s)
não se come. ((Estênio coloca um objeto na boca))

A clínica Fonoaudiológica encontra na Psicanálise respostas aos questionamentos sobre o sujeito e sua constituição na e pela linguagem. Desta forma, compreendemos, no discurso acima, a linguagem como lugar de diferenciação para Estênio e, conseqüentemente, constituição do sujeito, no momento em que afirmamos **ver** a criança.

No capítulo 1, discutimos que Lacan menciona o estágio do espelho como o tempo de constituição do corpo esfacelado, que se finaliza quando a criança se reconhece como diferente do outro a partir do olhar fundador. Ao mencionarmos **ver** Estênio, com base no seu reflexo em nossos olhos, lançamos esse olhar e possibilitamos o advento do sujeito.

Apesar da aproximação entre Fonoaudiologia (linguagem) e Psicanálise (sujeito), a clínica Fonoaudiológica ainda está distante de alguns conceitos que possibilitariam maior compreensão e o conseqüente tratamento das alterações. O “exercício” da linguagem não só tem como função promover a fala dos sujeitos, sobretudo, permite a constituição através da nomeação e do interdito.

O interdito remete à palavra do Outro, entre-dita, e desempenha o papel de um arcobotante (grifo nosso)¹⁰ que organiza o imaginário do sujeito em sua apreensão do mundo, ao mesmo tempo que reflete o sujeito em sua atividade própria. No inter-dito, a palavra substitui a coisa. Fora deste processo do interdito, não pode haver encontro de sujeitos. (VASSE, 1977, p. 125)

¹⁰ Termo técnico da arquitetura e refere-se à estrutura de sustentação da abóbada.

A interdição em Estênio também permite o estabelecimento de um jogo em que a criança, sorrindo, coloca os objetos na boca e os morde, nos capturando pelo olhar, a espera da repreensão. Ao ter negada tal ação, nas formas “não pode”, “na boca não” ou no caso acima “não se come”, Estênio cai na gargalhada, parando por um momento a atividade para um posterior retorno (linha 1). Retomando o já exposto por Balbo (2005) sobre a ação de colocar objetos na boca e mordê-los, os intervalos são necessários para o recomeço das repetições, essas são essenciais para a aquisição do saber simbólico e para o futuro desenvolvimento da fala.

Acreditamos ser importante mencionar o tema interdito, nesse momento de análise, em virtude dos cortes na ecolalia ou nos comportamentos estereotipados de Estênio, que provocavam efeitos de jogo ou de deslize na língua.

/.../

- 2) **E:** posso guardar?
- 3) **Tp:** não (+) começou agora.
- 4) **Tp:** um, dois, três, quatro, cinco
- 5) **E:** não (+) na boca não. (27s) ((Estênio reúne as cartas do jogo de memória))

Percebemos acima que a repetição apresentada por Estênio é baseada no interdito e repercute na forma de internalização da linguagem (linha 5).

(...) quando se tem a oportunidade de assistir ao nascimento do discurso em uma criança, percebemos que é no jogo do interdito que ele toma forma. O interdito, sendo uma defesa formulada no imperativo, marca o aparecimento de toda fala, e, de início, sob a forma negativa. (LAZNIK-PENOT, 1997, p. 105)

Reside dessa maneira a importância do “não” para qualquer sujeito mesmo que esse esteja situado na mítica prisão do autismo. Se nosso objetivo é a promoção da linguagem baseada no discurso, a consciência do interdito não pode estar fora de nossa prática clínica.

Associado a isso, estar ciente de que os gestos também podem significar algo é fundamental, principalmente no autismo em virtude da dificuldade apresentada na constituição da linguagem. Os gestos, segundo De Lemos (1986b) surgem como passíveis de signifi-

cação em um princípio de espelhamento onde, inicialmente, a mãe transforma as ações em palavras a partir da interpretação. Isso posto, os gestos representam a base para o desenvolvimento da linguagem, sofrendo constantes interpretações dentro da clínica fonoaudiológica em uma união entre linguagem oral e gestual, conforme o trecho a seguir.

- /.../
 ((Estênio aponta para a caixa que está em cima da mesa.))
 6) **Tp:** você quer a caixa?
 ((Estênio pega a caixa))
 7) **E:** vamos?
 8) **Tp:** para onde você vai?
 ((Estênio levanta-se e dirige-se para o armário de brinquedos))
 9) **E:** Jesus (+) tchau
 ((cantarola algo e guarda os livros no armário))
 10) **Tp:** você não vai (+) não acabou.
 11) **E:** pronto (+) acabou (+) acabou.
 12) **Tp:** pronto? (+) acabou? (+) e agora?
 ((Estênio fica olhando para dentro do armário e assobiando))

Observamos ainda que o diálogo acima se estabelece no momento em que há circulação entre os significantes da linguagem com base nas interpretações dos sujeitos, iniciada com a significação de uma ação. Em assim sendo, notamos uma sucessiva troca de turnos, passando ambos das posições de interpretado a intérprete de uma língua. Colocar-se na posição de intérprete da língua, mesmo que por meio de uma ecolalia (linha 9 - o nome “Jesus” remetendo a formação religiosa da família: evangélica), representa um provável progresso na linguagem de Estênio, tida como descontextualizada, mas que apresenta possibilidade de aproximação.

Esse movimento de aproximação com a linguagem, fortalece nossa concepção de que a ecolalia, está no posto de proto-linguagem necessitando desenovelar-se por meio de tentativas de significações.

- ((Estênio pega o jogo de cartas que sempre usa e amassa-o como de costume.))
 (30s)
 13) **E:** cadê sua mãe?
 14) **Tp:** tá em casa.
 15) **E:** cadê Luciana? (+) cadê Beto?
 16) **Tp:** tá com sua mãe.
 17) **E:** cadê Fernando?
 18) **Tp:** Fernando? (+) teu irmão?

- 19) **E:** aêêêêêêêêêê
 ((Estênio balança-se)) (13s)
qué falar vovó
- 20) **Tp:** vai falar com vovó?
 ((Estênio quer colocar os objetos na boca))
não (+) na boca não Estênio (+) só coloca na boca comida (3s)
- 21) **E:** vai com vovó (+) vai com vovô
- 22) **Tp:** pra onde você vai com vovó? os pais de Beto, seu pai?
- 23) **E:** os pais (+) então tchau.

Os deslizzes da língua se sucedem em Estênio dentro do eixo metonímico da linguagem (figura a seguir), no qual a intenção em sair é expressa como vontade de ver o avô, que é responsável pelo transporte da criança à Instituição (linha 19). O processo continua dentro do discurso da criança (linha 21) a partir do estranhamento da terapeuta (linha 20), em que Estênio muda o sintagma “avó” para “avô”.

Observamos no núcleo da figura abaixo a palavra “sair” como ponta do significante e as diferentes formas assumidas no discurso de Estênio, com seus possíveis sentidos.



Voltemos ao interdito como meio de internalização da linguagem, dessa vez em uma mudança (deslize) na ecolalia inicial “na boca não” (linha 25 a seguir).

((Estênio coloca na boca os brinquedos. Quer trocar de brinquedos))

24) **Tp:** pode botar na boca? (+) pode não

25) **E:** não (+) bota na boca não.

26) **Tp:** tá gostoso? (+) não pode não (+) guarde primeiro.

Configura-se acima, de acordo com os estudos de De Lemos, a segunda posição do processo de constituição de linguagem caracterizado por uma complementação, no qual percebemos o cruzamento dos discursos e nos reconhecemos na fala de Estênio. Há o movimento da criança em preenche o enunciado precedente do adulto, resultando em uma incorporação de parte desse enunciado combinado a um vocábulo que o complete.

O deslize na linguagem é contínuo e o que outrora nas sessões de junho de 2004 apresentava-se por meio da canção “o sapo não lava o pé” desenrolava-se, após constantes interpretações e surge na enunciação “quer não” (linha 32) a vontade da criança em encerrar alguma atividade.

/.../

((Estênio aponta para as cartas))

27) **Tp:** quer? (+) diga quero (+) quer? (+) quero

28) **E:** quero (+) um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove e dez, onze e treze, um ((a terapeuta entrega as cartas e a criança inicia a contagem, jogando-as na mesa))

cadê Beto?

29) **Tp:** cadê Beto? (+) onde ele tá? ((Estênio coloca o brinquedo na boca))
explica onde Beto tá

30) **E:** de pensar

31) **Tp:** de pensar? (+) o quê? onde Beto tá? (+) tá sabendo?

32) **E:** quer (+) quer não.

((começa a guardar os brinquedos novamente))

33) **Tp:** quer terminar?(+) quer terminar? ((pego a caixa e entrego a Estênio))
((escutamos um barulho de vozes vindas da sala de aula))

34) **E:** quer mais não (+) vovó (25s) sossego

35) **Tp:** é (+) aqui é sossegado (+) lá na sala tem muito barulho (+) os meninos
falam muito (+) mas agora temos que voltar pra sala (+) acabou.

((Estênio coloca um boneco na boca e começa a mordê-lo, depois troca pelas cartas))

acabou (+) temos que voltar para a sala.

((Estênio balança a cabeça afirmativamente, mas permanece sentado e mordendo as cartas))

Na compreensão do diálogo, o sentido da linguagem está na relação estabelecida entre os significantes, os quais se perdem em detrimento de outros a partir dos deslocamentos e substituições. No exemplo acima, o significante “quer quer não” (linha 32) permite uma

variedade de sentidos, ora tomado como não querer falar do pai, ora como querer finalizar o atendimento fonoaudiológico e, ainda, como querer tranquilidade (linha 34). Os sujeitos não detêm o controle sobre o discurso, há algo que se perde para além do que se manifesta.

Semanticamente, as três produções apresentadas por Estênio na linha 34 – incluindo as holófrases - estão corretas, tendo em vista que escutamos um grande barulho vindo da sala de aula. A fala holofrástica “sossego” surge, ainda, como item mantenedor do diálogo. Segundo De Lemos (2004), subjacente a leitura holofrástica da palavra isolada está a crença de que a criança dispõe de conceitos/significados mas lhe faltam significantes suficientes para expressá-los.

A dificuldade do autista em simbolizar dificulta a aquisição de novos significantes, conservando a impressão de rigidez na fala. O Outro é que ao significar a linguagem nutre a criança de significantes. Assim, acreditamos também faltar significações à ecolalia do autista.

- 36) **E:** cadê seu pai? (+) cadê sua mãe? (5s) eu sou grande.
 37) **Tp:** sim (+) você é grande (+) então me dê as cartas e vamos para a sala.
 ((Estênio entrega as cartas))
 obrigada.
 38) **E:** cadê sua mãe? (4s) eu sei onde tá sua mãe.
 41) **Tp:** então onde ela tá?
 ((não responde))
 me ajuda a guardar as cartas.
 42) **E:** ÊÊÊÊÊÊÊÊÊÊ (+) iiiÊÊÊÊÊÊÊÊ ((ajuda a guardar as cartas))
 43) **Tp:** Estênio quer falar o quê?
 44) **E:** fala Estênio (2s) de Fernando.
 45) **Tp:** não sei quem é Fernando. (22s) posso guardar os brinquedos?
 46) **E:** pode ((ajuda a levar o brinquedo ao armário))
 47) **Tp:** venha cá agora. ((a terapeuta se dirige para a porta))
 48) **E:** tchau
 49) **Tp:** é terminou.

Em observações do comportamento do par mãe X filho, nos eventuais momentos de interação no *setting* terapêutico, constatamos que aquela se dirige ao filho chamando-o por “bebê”. Ao mencionar que é grande, Estênio possibilita que a terapeuta se reporte a essa pas-

sagem, permitindo o deslize da linguagem no eixo metafórico e metonímico, trazendo novos significantes à criança e contextualizando seu discurso (linha 36 e 37).

Há uma diminuição gradativa da fala ecológica, sons e balbucios de Estênio ao longo das sessões, incentivando-nos a significá-los (linhas 42, 43 e 44). Ou seja, interpretamo-los no lugar de um interlocutor que atribui à criança a intenção de dizer alguma coisa. Marcamos duas seqüências dialógicas entre as linhas 45 e 49 com seu princípio (pedido de permissão - 45 e ordem - 47) e fim (autorização - 46 e despedida - 48).

EPISÓDIO 5: No Caminho da Palavra

38ª sessão, 03 de Agosto 2005

(8 anos e 3 dias)

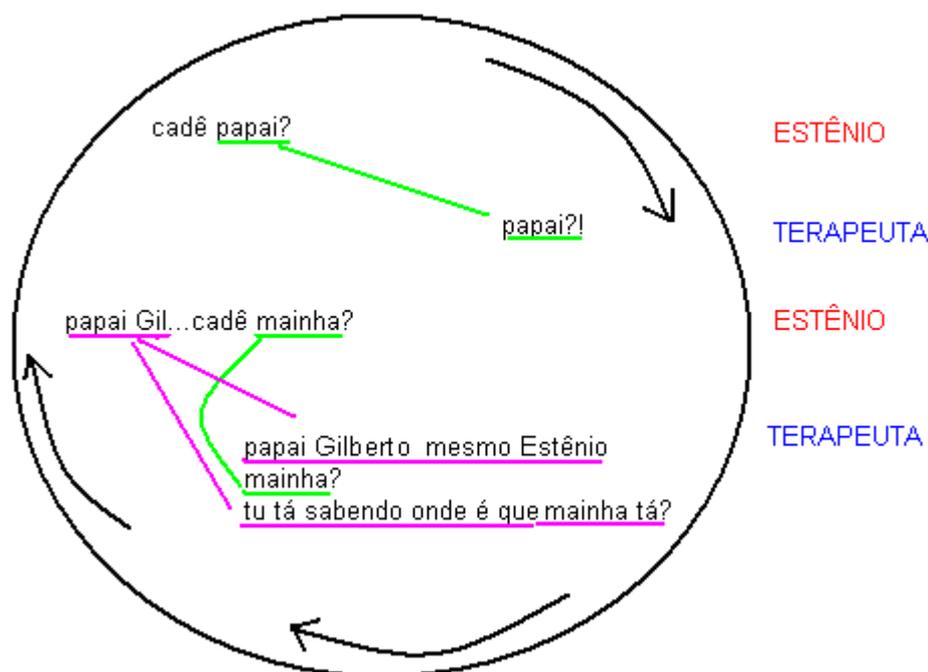
Estênio já está a algum tempo sendo submetido a tratamento fonoaudiológico e, nesse ínterim, não houve qualquer assistência analítica ou psíquica. A criança mostra-se amadurecida, dirigindo seu comportamento em direção ao outro e aos objetos de maneira mais sistemática. Chega ao ambiente terapêutico sozinho, sem que precisemos segurar-lhe as mãos e dirige-se ao armário de brinquedos, abre a porta e observa os materiais. Os comportamentos ritualísticos são despercebidos, o que inclui o uso de jogos específicos e a permanência durante toda a sessão, sentado à mesa infantil.

Isso se reflete em nossa atuação, pois deixamos a cargo de Estênio a escolha das atividades e ficamos a mercê de seu comando, explorando inclusive a iniciativa da criança para iniciar o diálogo, que pode ser baseado em uma ecolalia, como a seguir.

- 1) **E:** eeeIIIIÊÊÊÊ (+) cadê papai?
- 2) **Tp:** papai?! tá trabalhando (+) tu sabe onde ele tá Estênio? (+) papai? (+) tu sabe onde papai tá?
- 3) **E:** papai Gil...cadê mainha?
- 4) **Tp:** papai Gilberto mesmo Estênio (+) mainha? (+) tu tá sabendo onde é que mainha tá?

O que nos chama atenção e determina uma variação na ecolalia, indo de encontro a afirmação que exalta seu caráter de rigidez, é o uso de outros significantes que possam marcar a mesma significação, no caso acima a figura de linguagem “papai” (linha 1) no lugar da síncope do nome paterno. O uso constante da ecolalia “cadê Beto” ou “cadê Ana” nos fizeram, outrora, tentar relacionar o nome à figura paterna ou materna respectivamente. Com o que parece ser um esforço de Estênio em associar os significantes Gilberto e papai (linha 3), verificamos os constituintes determinantes de um esboço de diálogo, a saber troca de turnos e sucessão temática.

A princípio, observamos fragmentos de nossos discursos e dos discursos de Estênio se cruzando em uma cadeia de significantes, onde nos reconhecemos na fala da criança e reconhecemos a criança em nossa fala (linhas 1 e 4). Observamos também nosso estranhamento (linha 2) que implica na reformulação do discurso da criança com a tentativa de autocorreção relacionando a figura de linguagem ao nome paterno (linha 3). Essa atitude de Estênio associada ao uso da figura de linguagem “mainha” reverbera-se em nós que retomamos fragmentos do discurso da criança reformulando-o (linha 4). Ilustramos, assim, a terceira posição mencionada por De Lemos que finaliza-se com um pequeno ciclo dialógico cujo tema é a localização paterna.



Encontramos uma criança que toma iniciativa para o diálogo distanciando-se da imagem clássica do autista: aquele que **não** fala, **não** se aproxima dos seus pares, **não** aprende, **não** brinca.

- 5) **E:** e é? me dá um me dá um
 6) **Tp:** tu queres um? (+) deixa eu abrir pra você
 ((O pedido de Estênio é para que se abra a caixa de lenços umedecidos. Retiro um lenço, mostro-lhe e o passo pelos seus braços e mãos, que apresenta movimento de repulsa.))
 /.../
 tás vendo? (3.6s) gostou não? (6s) vou guardar (4.1)
 7) **E:** (te a didgi não)
 8) **Tp:** não tem o quê? (3s) não o quê Estênio? (+) que eu não entendi

Entretanto ainda há presença de truncamentos (linhas 7 e 8) como uma “lombada” no trajeto do discurso, que dificulta seu encadeamento e o prosseguimento do diálogo, pois para esse se instituir é necessário que os discursos tenham alguma significação para o outro.

A dificuldade de entendimento nos retorna a realidade do autismo que, em Estênio, parece querer diluir-se na linguagem. O movimento de aproximação e distanciamento da linguagem da criança como contexto, alude à possibilidade de saída do isolamento imposto pelo autismo. Há um discurso sem características de fragmentações ou reproduções do discurso de

outrem (linha 5), simultâneo, a presença de um discurso que ainda preserva características da fala do autista: gritos, balbucios, ecolalias e sons.

- 10) **E:** cadê mainha?
 11) **Tp:** mainha?
 12) **E:** ÊÊÊÊÊ
 13) **Tp:** vamos chamar mainha? (+) ((palmas de Estênio ao fundo))
 vamos chamar mainha?
 14) **E:** ui
 15) **Tp:** mainha (+)
 16) **E:** uiii
 17) **Tp:** mainha (+) vem cá mainha
 18) **E:** iiii i quando no teu altar ((entoando esse trecho de canção evangélica))
 19) **Tp:** mainha tá na Igreja?
 20) **E:** iiiiii (+) uêÊÊÊÊÔ (+) ÊÊÊÊÊÊÊÊÊÊ (palmas) iiiiii

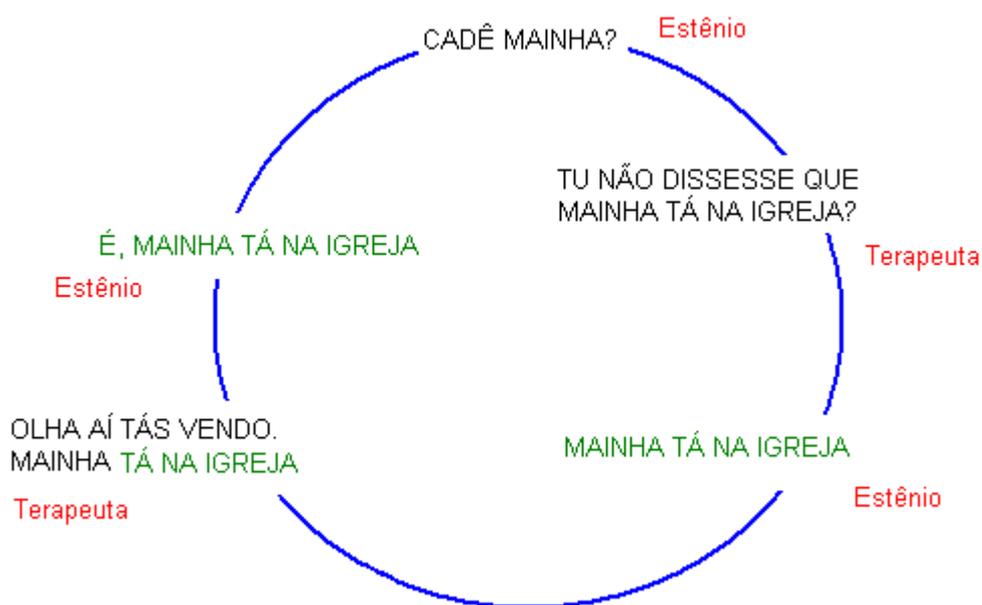
É bem verdade que há mudanças internas e diminuição na presença de tais estruturas, principalmente, na intensidade e modulação sonoras. Os sons parecem ganhar estrutura de linguagem e têm seu sentido mais evidente, dada a contextualização da fala da criança, marcada pela inversão de papéis entre quem pergunta e quem responde.

A ecolalia de Estênio (linha 18), as palmas enquanto chamamento (linha 13) e os balbucios e gestos (linhas 12 e 20) encontram interpretação, proporcionando o surgimento do diálogo. É na forma de interdependência entre a criança e seu interlocutor, que é possibilitada a Estênio uma auto-escuta, que permite identificar uma fala baseada em uma matriz de significação.

Uma das dimensões essenciais do fenômeno da fala, seja em suas formas patológicas ou em sua forma normal, é o fato de que o outro não é o único a ouvir aquele que fala. Quando o sujeito fala, ele se escuta, nos lembra Lacan, criticando a esquematização do fenômeno da fala pela imagem que serve as teorias da comunicação – o emissor, o receptor, e alguma coisa que se passa no intervalo. (VORCARO; NAVEGANTES, 2004, p.236)

O possível movimento de auto-escuta realizado por Estênio é provocado, principalmente, pelo estranhamento do Outro ao discurso. Ou seja, quando questionamos sobre o enunciado, mesmo que ecolálico, talvez algo seja despertado na criança desse estudo, fazendo-a circular na linguagem retomado e refazendo seu discurso.

- 21) **Tp:** Tu gostou do ventilador foi? ((Estênio se fixa no movimento do ventilador e de suas hélices, ligando e desligando o aparelho))
- 22) **E:** uu (+) (assobios)
- 23) **Tp:** liga (+) desliga (+) acabou o vento
- 24) **E:** cadê mainha?
- 25) **Tp:** tu não dissesse que mainha tá na Igreja? (palmas de Estênio)
- 26) **E:** eu quando no teu altar ((entoando esse trecho de canção evangélica))
- 27) **Tp:** olha aí tás vendo (+) mainha no altar de Jesus (+) não é? (2s)
- 28) **E:** Senhor Jesus ((entoando outro trecho de canção evangélica))



Nas figuras acima, notamos o deslize na linguagem e o cruzamento dos significantes entre os discursos, em um movimento circular de complementaridade intra-turnos, no qual encontramos, sutilmente alterados, fragmentos do discurso anterior no seguinte. Melo (2002) levanta a hipótese, com a qual concordamos, de que o aparecimento de repetições mais flexíveis, dentro de um quadro de rigidez, produz fendas nesse quadro. E essas fendas, representam o “modo como a trajetória de mudança poderia ocorrer, durante a estruturação da criança autista como sujeito falante.” (MELO, *idem*, p.101)

Acompanhando a trajetória de Estênio, atestamos deslizes na língua, circulação de significantes e mudança nas posições referidas por De Lemos, que poderiam corresponder as fendas mencionadas por Melo.

/.../
 35) **E:** ÊÊÊÊÊÊÊ e é? cala a boca
 36) **Tp:** cala a boca por quê Estênio?
 37) **E:** (assobios e palmas)
 38) **Tp:** cala a boca não (+) pode falar
 39) **E:** iiiiiii (9s) me dá um me dá um
 40) **Tp:** dá um? pegue (+) você quer desligar (+) você quer desligar (3s)
 ((penso que Estênio quer uma peça do jogo, no entanto ele se dirige para desligar o ventilador))
 diminuiu o vento (+) agora desligou

Torna-se importante destacarmos que a ecolalia presente na linha 35 surge como um monólogo de ação formador de um espaço para internalização de uma fala (LIER-DEVITO, 1994) no qual a presença do interlocutor possibilita à criança a interpretação e a permissão necessária para sua enunciação (linhas 36, 38 e 39).

Tal reprodução está adequada semanticamente, posto que surge após uma série de gritos da criança. Todavia, há uma confusão em Estênio quanto ao significado dos enunciados, compreensíveis apenas em virtude do contexto. “Me dá um” (linha 39) não se refere a peça de um jogo conforme acreditamos inicialmente, mas à ação de desligar o ventilador.

As mudanças são possibilitadas, entre outras coisas, por nosso mergulho em um campo imaginário, fantasioso, no qual as falas de Estênio ganham sentido em um jogo lúdico, como nos exemplos a seguir. Dessa forma, permitimos o sentido da linguagem de Estênio no contexto em que emerge.

(A)

/.../

((Estênio reposiciona o ventilador colocando-o com a base voltada para si))

41) Tp: quer o vento só pra você é Estênio? (40s)

Som
do vento

42) E: uuuUUUUU!!! (vá embora) fique aí

43) Tp: voce quer que o ventilador fique aqui parado? fique aqui parado venti-lador (3s) mexa não!

(B)

/.../

44) Tp: vamos cozinhar Estênio?

45) E: iii ————— SiiiM

46) Tp: o fogão

47) E: água água (palmas)

48) Tp: vai cozinhar água? (+) a gente vai cozinhar água é?

49) E: (assobios)

50) Tp: então cadê a panela pra gente botar água no fogão?

51) E: abre aqui ((Estênio me oferece o saco onde está o novo jogo de boli-che para que eu o abra))

52) Tp: esse aqui (+) âh? abrir aqui?

53) E: abre aqui

54) Tp: abro pra você (+) guarde esse aqui então (+) guarda esse pra mim (2.8s) vamos guardar esse (4s) vamos guardar esse que eu abro bora ? (+) va-mos guardar esse? (+) vamo? (+) vou abrir (+) peráí (+) eu abro pra você

EPISÓDIO 6: Uma Luz para a Linguagem

42ª sessão, 31 de Agosto de 2005 (8 anos e 1 mês)

Conforme exposto no capítulo 4 deste estudo, é comum referi-se a ecolalia como não comunicativa, uma repetição de parte ou da totalidade do discurso de outrem. Entretanto, ao longo das sessões fonoaudiológicas, Estênio demonstra alterações significativas em sua ecolalia, destituindo-a de seu caráter de “falar em eco” e apresentando formas independentes em seu discurso.

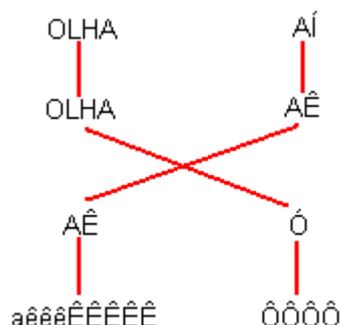
/.../

- 1) **E:** i (+) tia
((Estênio aponta para uma peça do jogo que caiu no chão))
 - 2) **Tp:** vá pegar aquele
 - 3) **E:** aêêêÊÊÊÊÊ (+) ÔÔÔÔ ((Estênio continua apontando para a peça))
 - 4) **Tp:** tô vendo vá pegar aquele
 - 5) **E:** ((assovios))
((Estênio levanta-se, pega a peça do jogo e me entrega))
- 
- 6) **Tp:** pronto

Observamos esse fato na identificação do outro, com o uso da figura de linguagem “tia”. Não nos apresentamos ou dirigimos a criança com tal denominação. Talvez, Estênio tenha realizado mais uma interpretação da linguagem, generalizando a figura da professora (tia) para nossa posição de terapeuta da linguagem ou tenha usado o discurso de alguém que outrora tenha mencionado que éramos igualmente “tia”.

Estão ainda presentes gestos e sons modulados que encontram significação e possibilitam a instalação do diálogo -“iiii” significando “sim”- posto que é a fala do Outro, sustentada pelo imaginário, que confere sentido e põe limites ao contínuo sonoro, atribuindo-lhe ritmo, presença ou ausência (BALBO, 2004) Esses sons, na verdade, são igualmente tomados

como deslizes na linguagem, ocupando o lugar de outros significantes, como no exemplo abaixo:



Em algumas ocasiões nos submetemos ao discurso e ao comando da criança, como nos trechos a seguir. Um recorte isolado dos mesmos, nos faria pensar que se trata do discurso de uma criança pequena, sem qualquer comprometimento orgânico ou emocional, durante seu processo de constituição de linguagem. Os lugares no diálogo estão instituídos, o Outro está presente, os temas e as trocas de turnos são respeitados e ainda percebemos que é o adulto quem repete a fala da criança dando-lhe significações e completando a cadeia discursiva.

(A)

/.../

- 7) **Tp:** pronto?(+) pronto? (+) a gente faz o quê agora?
 ((Estênio faz um movimento negativo de cabeça))
pronto não?!(+) a gente faz o quê agora?
- 8) **E:** bora bola
- 9) **Tp:** bora a bola (9s)
 ((Estênio pega a bola e a joga para mim))
- 10) **E:** ti-a

(B)

((Observo Estênio usar o jogo de modo estereotipado, como de costume))

/.../

- 11) **Tp:** posso guardar as bolas nessa caixa Estênio (8s)
- 12) **E:** quer guardar quer? Ali
 ((Estênio se dirige para a caixa da filmadora e dos materiais de uso fonoaudiológico))
- 13) **Tp:** eu não quero não (+) eu não quero guardar não (+) essas caixas aí não são pra brincar não (+) no caso a gente tem outras coisas (+) tá certo? (+) então vá descendo daí (+) desça daí.
 ((Estênio sobe no banco para mexer no interruptor))

Os deslocamentos da fala de Estênio prosseguem (linhas 27 e 29, a seguir) representando uma mudança qualitativa na linguagem do sujeito. Tal postura possivelmente marca a terceira posição mencionada por De Lemos, caracterizada pelas auto-correções da criança.

Estênio: vai **PEGA** essa luz

Terapeuta: tu tem que **LIGAR**
 não foi tu quem **DESLIGOU?**
 eu não vou **PEGAR** não
 tu vai **LIGAR** a luz
 é **LIGAR** a luz

Estênio: tia **ACENDE** a luz

A surpresa instala-se porque, estando diante de um autista, era de se esperar que nosso discurso caísse no vazio ou que Estênio apresentasse algum recorte ecológico. Todavia a criança faz uma interpretação do discurso, modifica-o e nos apresenta corretamente um sinônimo para o verbo que mencionamos, efetuando uma alteração nos eixos da linguagem.

É só na medida em que os processos metafóricos e metonímicos se cristalizam em redes de relações que a criança passa a ouvir/ressignificar seus próprios enunciados e, mais além da posição de interpretado, pode assumir a de intérprete de si mesmo e do outro. As chamadas auto-correções são sintomas dessa mudança de posição. (DE LEMOS, 1992, p.132)

/.../

- 26) **Tp:** não (+) aí você não mexe não que aí você leva choque (+) não (4s) desligar a luz Estênio? (2s) a gente vai ficar no escuro (4s) pronto tá no escuro agora (3.5s) tudo escuro (+) e agora? (+) e agora?
- 27) **E:** vai pega essa luz
- 28) **Tp:** tu tem que ligar (+) não foi tu quem desligou? (+) eu não vou pegar não (+) tu vai ligar a luz (+) é ligar a luz
- 29) **E:** tia acende a luz ((bem baixinho))
- 30) **Tp:** ah você quer ajuda? (+) certo (+) eu acendo ((acendo a luz))
- 31) E:  S  M
- 32) Tp: pronto (+) acendi
- 33) E:  S  M

A seguir, apresentamos três trechos representando algumas das diferentes posições assumidas por Estênio, já discutidas nesse estudo. A singularidade reside no fato de que a

ordem em que se apresentaram durante a sessão fonoaudiológica não foi alterada, atestando no discurso de Estênio a heterogeneidade da linguagem apesar da ecolalia persistir.

(A)

/.../

((Estênio liga e desliga a luz))

34) **Tp:** agora tá escuro (+) agora ficou claro (+) escuro (+) tô vendo nada Estênio

35) **E:** iiiiiiiiiiiiiii

36) **Tp:** agora tô vendo

((Estênio bate palmas))

37) **E:** vai

38) **Tp:** vou pra onde? (+) eu vou pra onde?

39) **E:** vai

40) **Tp:** jogar bola? (+) vamos jogar bola então (+) vai (+) joga pra mim

((Estênio joga a bola))

41) **E:** iiiiiiiiiiiii

42) **Tp:** oba (+) jogo pra tu (+) toma (+) pro pé

No trecho acima destacamos a presença dos sons tomados apenas como excitação, não constituindo linguagem e uma fala contextualizada a partir da nossa significação. As modificações que ocorrem no nosso discurso, procurando completar a fala da criança, não repercutem em Estênio, caracterizando uma postura rígida. A proposta de mudança na atividade é aceita, mas a fala da criança na linha 37 poderia referir-se a continuidade da atividade de ligar e desligar a luz. Percebemos assim a perda de alguns sentidos em detrimento a outros.

A seguir, destacamos a presença da ecolalia “eu quero brincar” (linha 48) que apresenta modificações em sua característica por estar contextualizada apesar de rígida. Percebemos a circulação da linguagem com base no discurso espontâneo inicial de Estênio, referindo-se ao nosso discurso anterior em que afirmamos não termos garrafa pois a criança estava com todas. Estênio interpreta nossa fala e pergunta se queremos mais garrafas. Nossa incompreensão, entretanto, não impede o prosseguimento do diálogo, apenas os temas são modificados.

(B)

((se estabelece um jogo com a bola))

/.../

43) **Tp:** segura a garrafa então (+) eita que ele tá segurando tudo (2s)

44) **E:** e tu? quer mais?

- 45) **Tp:** eu quero mais brincar com você (+) você quer também? (+) você quer mais também brincar?
 46) **E:** oooêêêêêê
 47) **Tp:** eu quero brincar
 48) **E:** eu quero brincar
 49) **Tp:** você também quer (+) então vamos brincar (+) tome ((entrego-lhe a garrafa e voltamos a jogar))

O uso dos pronomes “eu, tu, ele e você” (linhas 43 a 48 acima) marcam nossos lugares através de uma simbolização. Ao adquirir a linguagem é necessário que o sujeito desapareça como sujeito para se encontrar no discurso através de símbolos (pronomes), perdendo-se na linguagem e alienando-se em seu discurso. (LEMOS, 2004)

Por fim, apresentamos o imaginário sendo usado contextualizando as ações e a linguagem. Forma-se uma brincadeira entre os pares terapeuta–criança, baseada na ecolalia (linha 51). O jogo, a fantasia e a circulação da linguagem, com a troca de turnos, estão presentes.

(C)

/.../

((Estênio vira o ventilador todo para si))

- 50) **Tp:** tô sem vento Estênio
 51) **E:** eita coloca Estênio pra dormir
 ((Estênio se dirige ao interruptor de luz da sala))
 52) **Tp:** já tá na hora de Estênio dormir? (+) já tá na hora?
 53) **E:** iiii ————— S iiii M
 ((Estênio desliga a luz))
 54) **Tp:** desligou a luz pra ele dormir é?(+) então a gente vai dormir
 (+) então
 a gente vai dormir
 55) **E:** iiiiiiiiiiii — (4s) ————— S iiiiiiiiiiii M
 56) **Tp:** a gente vai dormir Estênio (+) vamos dormir? (+) bora? (+) vamos dormir (+) vamos dormir (4s) ((deitamos nossa cabeça sobre a mesa, simulando o sono e semi-serrando os olhos de maneira que ainda possibilite ver as reações de Estênio))
 57) **E:** iiiiiii — ((assovios)) — (11s) ————— S iiiiiii M
 58) **Tp:** ah ligou a luz (+) e agora eu acordei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, não foi nossa intenção questionar a profilaxia e a ontogenia do autismo. Procuramos discutir sobre as estereotípias na fala, a partir de um olhar diferenciado sobre a Ecolalia, tomando-a como possibilidade de constituição de linguagem.

As produções ecolálicas que Estênio apresentou durante as sessões fonoaudiológicas, nos colocaram diante de uma criança que oscilava entre um “falar sem sentido” e algumas possíveis tentativas de dirigir-se ao Outro. Essa última postura da criança contradiz o que Lacan e parte de adeptos sustentam sobre no autismo: o sujeito não está constituído, uma vez que está anterior ao estágio do espelho, e, por conseguinte, à margem da linguagem .

Se o nascimento do sujeito se dá pela linguagem, onde não há linguagem não haveria sujeito. Então como explicar as aproximações de Estênio? Como lidar com as situações em que a criança parecia querer mencionar algo? Porque não apostar em uma situação de aproximação de Estênio com a linguagem?

Diante desses fatos, a fim de apresentar os achados deste estudo, é tempo de retomar nossos objetivos que consistiram em caracterizar a ecolalia como rudimento de linguagem passível de tratamento na clínica Fonoaudiológica, procurando descrevê-la como um objeto – laço - usado pelo autista para estabelecer o diálogo, propiciando a intervenção do Outro em prol a constituição de linguagem.

Sem pretender finalizar as discussões sobre o tema, percorremos caminhos tortuosos estabelecendo uma clínica com base no discurso diante de alguém que teoricamente, não consegue enunciar. Apostamos estar diante de um sujeito, por acreditarmos igualmente estar em frente a rudimentos de linguagem e da possibilidade de cultivar um terreno para seu florescimento. É no diálogo que se constrói a linguagem, essa única a cada sujeito.

Dentro do diálogo, a linguagem encontra sentidos singulares que não retornam, posto que está atrelado ao contexto. Ela é um elemento vivo, em constante transformação dentro de uma cadeia discursiva, que não comporta a completude do objeto ou da coisa a que se refere.

Conforme apresentamos oportunamente, seguindo essa idéia do movimento intrínseco a linguagem, De Lemos desconsidera que há naquela uma seqüência durante seu processo de constituição. A criança não passa por etapas que atestam seu domínio sobre a língua e permite prosseguir com a aquisição de linguagem. Há um movimento de circulação permanente, no qual a criança “passeia” pela linguagem, de maneira singular, saindo da posição de interpretada para a de intérprete da linguagem constantemente. Nessa circulação o tempo enquanto limite inexistente.

Essas transformações que ocorrem na linguagem, foram percebidas no discurso de Estênio, fazendo-nos interrogar, mais uma vez, se não poderíamos vislumbrar a constituição de linguagem com base no “desenovelamento” da Ecolalia, que ousamos denominar “proto-linguagem”.

Constatamos em Estênio diferentes posições frente à Ecolalia, caracterizando mudanças na relação da criança com sua linguagem, que oscilaram entre a total colagem ao discurso do outro e a variações na produção caracterizadas por: alteração na prosódia, na qualidade vocal, no tempo de exposição, omissões, fragmentações do discurso, presença de novos significantes, que desmentiram uma posição estática para a Ecolalia.

Essas variações dentro da linguagem de Estênio, nos remeteram às diferentes posições assumidas por uma criança durante seu processo de aquisição de linguagem, dentro da perspectiva teórica de Cláudia de Lemos, denotando uma saída da situação de rigidez ecolálica para a estruturação de um discurso mais livre.

Desta feita, em um instante inicial Estênio apresenta basicamente produções ecológicas, balbucios e massas sonoras sem variações, “espelhos” do discurso de outrem, na forma de fragmentos ou canções. Entretanto, em momentos seguintes começa a apresentar fissuras nessas produções modificando sua estrutura. O conteúdo ecológico persiste, mas há tentativas de ajustar suas produções ao possível diálogo.

Diferentemente do que a ciência apresenta sobre o autismo, Estênio se vê tocado pela linguagem e presenciamos a circulação de significantes. Nosso estranhamento frente a suas produções possibilita momentos de aproximação, cruzamento e reformulações nos seus enunciados, deslizando-os nos eixos da linguagem: metafórico e metonímico. Tal fato possibilita o encadeamento e o surgimento de novos discursos, que ainda conservam indícios das cadeias verbais precedentes.

As produções estranhas, mesmo que inerentes - ecolalia, sons e balbucios -, encontraram significações no interlocutor e permitiram a construção de uma seqüência dialógica, semelhante ao que ocorre, segundo De Lemos, com os “erros” das crianças durante seu processo de aquisição da linguagem.

Em Estênio, essas produções sugeriram tentativas de aproximação do seu falar com o nosso, baseado em uma escuta diferenciada efetuada pela criança, que resultaram, inclusive, em inversões e substituições fonêmicas. Esse movimento efetuado por Estênio o fez passar da posição de interpretado para a de intérprete da língua.

Nosso esforço durante as sessões fonoaudiológicas em tomar a Ecolalia como ruído de linguagem e adequá-la ao contexto através de interpretações sucessivas, foi recompensado pela presença de articulação entre a Ecolalia, o enunciado e o contexto, configurando uma coerência entre a fala e o tema em discussão.

Concordamos com Andrade (2005) em afirmar que ao estabelecer um sentido a Ecolalia do autista é possível interpretá-la como eventos semelhantes, compostos de sentidos

que contém algo próprio e singular da criança, sendo tentativas de elaboração e de surgimento do novo. A autora vai mais além e afirma que a ecolalia não reside essencialmente em quem fala, mas nos efeitos que produz no outro que a escuta.

Isso posto, percebemos a importância do Outro diante da Ecolalia do autista para a constituição de linguagem e afirmamos ser necessário ao fonoaudiólogo ter consciência daquela postura, uma vez que desempenha, mesmo que inconscientemente, o papel de constituinte do sujeito. Em assim sendo, concordamos com Vorcaro (2004) quando diz que ao supor estar diante de um sujeito e inseri-lo na linguagem, o fonoaudiólogo desempenha a função de Outro, exercida pelo psicanalista em sua clínica.

O olhar diferenciado sobre a Ecolalia de Estênio e sobre sua condição patológica, possivelmente, contribuiu para as mudanças na linguagem da criança. Não enxergamos o autismo, enxergamos um sujeito e nos colocamos no lugar do Outro que atribui significados às ações e a forma da linguagem que nos é apresentada.

Tivemos o cuidado de não nos impor obrigações em registrar tudo que advém de Estênio atribuindo-lhe significados específicos, em uma tentativa de construção de diálogos. Pelo contrário, cientes da polissemia do discurso, procuramos desenvolver uma escuta livre que mergulha no universo imaginário permitindo sentidos ao que a criança nos traz como “proto-linguagem”.

Isso possibilitou que identificássemos na Ecolalia de Estênio o **efeito de linguagem** caracterizado pela circulação, em uma sucessão entre aquele que fala e aquele que escuta, acompanhada de deslizamentos nos eixos metafórico e metonímico. Fomos capturados pela Ecolalia, submetidos ao discurso da criança e estabelecemos diferentes situações dialógicas dentro do *setting* terapêutico.

Tais conhecimentos descaracterizam a Ecolalia como sinal de isolamento e encontram função para as repetições da fala do autista dentro de uma situação de interlocução: **índice para a constituição de linguagem.**

Seria oportuno aprofundarmos os estudos sobre as variações encontradas na Ecolalia durante sua formação em “proto-linguagem”, estendendo-os aos movimentos ocorridos na língua, posto que verificamos em Estênio alterações condizentes à fonética, à prosódia e à qualidade vocal. Isso possibilitaria vislumbrar um ritmo próprio para a Ecolalia que lhe conferiria um caráter dinâmico, contrário à posição atual.

Sugerimos, ainda, desenvolver outros estudos relacionando a melodia das canções à fala do autista, uma vez que a literatura científica informa constantemente o uso de recortes de canções de forma ecolálica, que, quando “desenovelados”, trazem significância.

Assim, a luz da clínica voltada para o tratamento do autismo esta pesquisa permitiu pensar nas estratégias de significação da Ecolalia como recurso terapêutico para a constituição da linguagem. Ao significar o discurso do autista, possibilitamos ao sujeito um lugar, não somente o lugar de sujeito, mas sobretudo o de agente de sua fala, endereçando apelos e vontades ao interlocutor.

Na incursão pelo autismo descobrimos que é necessário mais que ouvir e sim escutar, mais que ver e sim enxergar o sujeito, preso em seu corpo, rede de significantes a espera do Outro disposto a decifrar as entrelinhas do discurso.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. De. **Manual de psiquiatria infantil**. 2. ed. São Paulo: Masson, 19--. 952 p.

ANDRADE, Fernanda Wanderley Correia de. **Brilhando através das nuvens negras: há subjetividade na linguagem da “criança autista”?**. 2005. 411 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

ARANTES, Lucia. **Fonoaudiologia e interacionismo: resolvendo equívocos** (palestra proferida no segundo simpósio nacional de fonoaudiologia: A Fonoaudiologia à luz da teoria interacionista) [s.d.]

_____. **O fonoaudiólogo, este aprendiz de feiticeiro**. In: LIER-DE-VITO, Maria Francisca (org.). Fonoaudiologia: no sentido da linguagem. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997. 144p.

ARAÚJO, Manoela de Lira Malta. **Explorando a ecolalia como sintoma no autismo: um estudo de caso**. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BALBO, Gabriel. **O autismo é apenas uma melancolia infantil**. Conferência proferida no XXXV Encontro Anual do Centro de Estudos Freudianos do Recife. Recife, novembro, 2005.

_____. **A língua nos causa: abordagem diferencial do autismo na psicose através do estudo do tipo de articulação entre o ouvido, o visto e o falado**. In: VORCARO, Angela (org.). Quem fala na língua? Sobre as psicopatologias da fala. Salvador, BA: Ágalma, 2004. 301p.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. **A construção da pessoa em Wallon e a construção do sujeito em Lacan**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádya Maria Ribeiro. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(2), p. 327-336.

BOWLBY, John. **Apego: volume 1 da trilogia apego e perda**. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 423p.

BRAZELTON, T. Berry. **O desenvolvimento do apego: uma família em formação**. Trad. Davse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. 208 p.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense-universitaria, 1995. 307 p.

CARVALHO, Glória M^a Monteiro de. **Linguagem e interação**. Palestra proferida durante o ENEAL Encontro Nordestino em Aquisição de Linguagem. Recife, setembro, 2005.

CARVALHO, Glória M^a Monteiro de; AVELAR, Telma Costa de. Aquisição de linguagem e autismo: um reflexo no espelho. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. São Paulo, v.V, n.3, p. 11-27, set. 2002a. Trimestral.

_____. **Lugar do diálogo em aquisição da linguagem: uma discussão**. In: SPINILLO, Alina; CARVALHO, Glória M^a Monteiro de; AVELAR, Telma Costa de. Aquisição da linguagem: teoria e pesquisa. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002b. 157p.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. **Autismo**: construção e desconstruções, São Paulo: Casa do psicólogo, 2001. 149 p.

CID-10 (Classificação Internacional de Doenças). Organização Mundial de Saúde. São Paulo: Edusp, 1998.

COSTE, Jean-Claude. **A psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1992.

CUNHA, Maria Claudia. **Fonoaudiologia e psicanálise**: a fronteira como território. São Paulo: Plexus, 1997. 160 p.

DE LEMOS, Claudia T. G. Interacionismo e aquisição de linguagem. **Revista DELTA**, volume 2, n.2, p. 231-248, 1986a.

_____. A sintaxe do espelho. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n.10, p.5-15, 1986b.

_____. **Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem**: um percurso e muitas questões. Universidade Estadual de Campinas. [s.d.]

_____. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da Abrialin**, n. 3. Recife, Editora Universidade Estadual de Pernambuco, 1982.

_____. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**. volume 1, n.1, p. 121-135, 1992.

_____. Questioning the Notion of Development: The Case of Language Acquisition. **Culture & Psychology**, volume 6, n.2, p.169-182, Jun 2000.

_____. **A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin**. In: FIORIN, José Luiz; BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Mikhail Bakhtin. 2^a ed. São Paulo: EDUSP, 2003. 96p.

_____. **Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação**. 2001. Online. Disponível na Internet <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling17.htm#notas>. Capturado em 28 out. 2004.

_____. **Sobre fragmentos e holófrases**. 2004. Online. Disponível na Internet http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300005&script=sci_arttext&tlng=pt. Capturado em 15 mai. 2005.

DOR, Joël. **Introdução a leitura de Lacan**: o inconsciente estruturado como linguagem. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 203p.

FARIA, Michele Roman. **Introdução a psicanálise de crianças: o lugar dos pais.** São Paulo: Hacker, 1998. 112p.

FARIA, Núbia Rabelo Bakker. **Nas letras das canções, a relação oralidade-escrita.** Maceió: EDUFAL; Recife: EDUFPE, 1997. 148 p.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. **Autismo infantil: considerações sobre aspectos de linguagem.** In: PAIVA, Antônio Firmino de; SPINELLI, Mauro; VIEIRA, Suzana Magalhães M. (org.) *Distúrbios de comunicação: estudos interdisciplinares.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981. 258p.

_____. **Autismo infantil: repensando o enfoque fonoaudiológico – aspectos funcionais da comunicação.** São Paulo: Lovise, 1996. 96p.

_____. **Atuação fonoaudiológica com crianças com transtornos do espectro autístico.** 2002. 159f. Tese (Livre docência em Fonoaudiologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FERNANDES, Lia Ribeiro. Um olhar sobre o autismo. **Revista Insight: psicoterapia e psicanálise.** São Paulo, ano X, n. 114, p. 4-11, fev.2001. Mensal. (Entrevista)

FERREIRA, Rosana Iorio. **O lugar do sujeito na clínica fonoaudiológica.** 1999. 223f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Subjetividade). Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 1999.

FORTES, Hugo; PACHECO, Genesio. **Dicionário médico.** Rio de Janeiro: Fabio m. de Mello, 1968. 1139 p

FRÁGUAS, Veridiana. Saindo do ab(aut)ismo: o vivido de uma experiência a partir de um trabalho de acompanhamento terapêutico. **Pulsional Revista de Psicanálise.** São Paulo, ano XVI, n.170, p. 66-69, jun. 2003. Mensal.

FREIRE, Ana Beatriz. O que o autismo pode nos ensinar sobre o Outro. **Pulsional Revista de Psicanálise.** São Paulo, ano XVI, n.173, p. 35-42, set. 2003. Mensal.

FREIRE, Regina Maria. **Fonoaudiologia e lingüística: modos de interpretação da linguagem (material mimeografado)**

FRIEDMAN, Silvia. **Fonoaudiologia como lugar na ciência.** In: FREIRE, Maria Regina (org.). *Fonoaudiologia: seminários de debates.* v.3. São Paulo: Roca, 2000. 176p.

FREJ, Nanette. **Da aquisição e da destituição da linguagem.** Conferência proferida durante o ENEAL Encontro Nordeste em Aquisição de Linguagem. Recife, setembro, 2005

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente.** 16 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. 145p.

GAUDERER, Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais.** 2 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1997. 358 p.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro De Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2922 p.

JERUSALINSKY, Alfredo Néstor. **Psicanálise do autismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. p. 14

_____. **A cura e o discurso**. In: VORCARO, Angela (org.). Quem fala na língua? Sobre as psicopatologias da fala. Salvador, BA: Ágalma, 2004.

KANNER, Leo. **Psiquiatria infantil**. Buenos Aires: Paidós e Psique, 1966. 747p.

LACAN, Jacques; MILLER, Jacques-alain. **O seminário: livro 3 – as psicoses**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. **Utilização de variações da técnica do ensino incidental para promover o desenvolvimento da comunicação oral de uma criança diagnosticada autista**. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 1992. 97p.

LAZNIK-PENOT, Marie-Christine. **Do fracasso da instauração da imagem do corpo ao fracasso da instauração do circuito pulsional – quando a alienação faz falta**. In: LAZNIK-PENOT, Marie-Christine (org.) O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas. Coleção Psicanálise da Criança. v1.,nº1, Salvador, Bahia: Ágalma, 1991.

_____. **Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise**. Trad. Mônica Seincman. São Paulo: Escuta, 1997. 252 p.

LAZNIK, Marie-Christine. **A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Trad. Cláudia Fernandes Rohenkol, et al. Salvador, BA: Ágalma, 2004. 211p.

LEMONS, Eva Rozental de Brito. **Aquisição da linguagem e contexto escolar: levantamento de questões sobre a interpretação do professor**. 2004. 223f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004

LEVIN, Esteban. **A Clínica Psicomotora: o corpo na linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEWIS, Soni Maria dos Santos; LEON, Viviane Costa de. **Programa TEACCH**. In SCHWARTZMAN, José Salomão; ASSUMPÇÃO Jr., Francisco Baptista. Autismo infantil. São Paulo: Memnon, 1995. 285p.

LIER-DE-VITO, Maria Francisca de A. F. **Os monólogos da criança: “delírios da língua”**. 1994. 195f. Tese (Doutorado em Ciências). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

_____. (org.). **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997. 144p.

_____. **Questões sobre a fala de crianças: aquisição e patologias de linguagem**. Mini-curso proferido durante o ENEAL Encontro Nordestino em Aquisição de Linguagem. Recife, setembro, 2005.

LÓPEZ, Anna Lúcia Leão. **Reflexões sobre a contribuição da psicanálise no entendimento do autismo infantil**. Monografia (Formação Psicanalítica pelo Círculo Brasileiro de Psicanálise Seção Rio de Janeiro). Rio de Janeiro:2000

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2003. 94p.

MARTINS, Clara Rodrigues; BARBOSA, Mariana de Toledo. **Um possível trabalho com crianças autistas**. In RIBEIRO, Jeanne Marie de Leers Costa; MONTEIRO, Kátia Álvares de Carvalho (org.). *Autismo e psicose na criança: trajetórias clínicas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004. 210p.

MELO, Karin Cristiane. **O estudo da ecolalia na aquisição da linguagem: o caso da criança autista**. 2002. 173f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand brasil, 2002. 344p.

NASIO, Juan-David. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. 176 p.

NEGRI, Nanette A. **Indivíduos com autismo: aquisição de linguagem com conhecimento social e emocional restrito**. In: CHAPMAN, Robin S. *Processos e distúrbios na aquisição da linguagem*. Trad. Emília de Oliveira Diehl e Sandra Costa. Porto Alegre: Artes médicas, 1996. 284 p.

NÉTO, Lucia Elena Figueiredo. **O início da prática fonoaudiológica na cidade de São Paulo: seus determinantes históricos e sociais**. 1988. 182f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

NICOLOSI, Lucille; HARRYMAN, Elizabeth; KRESHECK, Janet. **Vocabulário dos distúrbios da comunicação: Fala, linguagem e audição**. 3. ed. Porto alegre: Artes Médicas, 1996. 467 p.

OGILVIE, Bertrand. **Lacan: a formação do conceito de sujeito (1932-1949)**. 2 ed. Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Zahar, 1991. 135 p.

OLIVEIRA, Mariana Trenche de. **Ecolalia: quem fala nessa voz?**. 2001. 112f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

PACIORNIK, Rodolpho. **Dicionário Médico**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1975. 1151 p.

PERISSINOTO, Jacy. **Conhecimentos essenciais para atender bem as crianças com autismo**. São José dos Campos: Pulso, 2003. 65 p.

QUEIROZ, Telma Corrêa da Nóbrega. **Do desmame ao sujeito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, MICHEL. **Dicionário de psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 874 p.

RIBEIRO, Jeanne Marie de Leers Costa; MONTEIRO, Kátia Álvares de Carvalho. **A “prática entre vários” e a invenção do sujeito**. In RIBEIRO, Jeanne Marie de Leers Costa; MONTEIRO, Kátia Álvares de Carvalho (org.). *Autismo e psicose na criança: trajetórias clínicas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004. 210p.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ASSUMPÇÃO Jr., Francisco Baptista. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995. 285p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Fonoaudiologia como ciência: perspectivas epistemológicas**. In: PASSOS, Maria Consuelo (org.). São Paulo: Plexus, 1996. 160 p.

SIBEMBERG, Nilson. **Autismo e linguagem**. In JERUSALINSKY, A. (org.). *Escritos da criança n° 5*. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1998.

SOBRINHO, Andréa. **Dizer o dito – a questão da interpretação na fonoaudiologia**. *Revista Distúrbios da Comunicação*. São Paulo, volume 8, n.1, p. 23-39, jun. 1996. Semestral

SPITZ, René A. **O primeiro ano de vida**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 390 p.

TUSTIN, Frances. **Barreiras autistas em pacientes neuroticos**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 259 p.

VASSE, Denis. **O umbigo e a voz: psicanálise de duas crianças**. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977. 223 p.

VATAVUK, Maria Alice de Castro. **Método TEACCH**. Banco de dados. Disponível na Internet. <http://www.ama.org.br/teacch.htm>. Acesso em: 10 de mai. 2005.

VORCARO, Angela (org.). **Quem fala na língua? Sobre as psicopatologias da fala**. Salvador, BA: Ágalma, 2004. 301p.

VORCARO, Angela; NAVEGANTES, Lia de Freitas. **A incorporação de uma voz**. In: VORCARO, Angela (org.). *Quem fala na língua? Sobre as psicopatologias da fala*. Salvador, BA: Ágalma, 2004. 301p.

WINDHOLZ, Margarida H. **autismo infantil: terapia comportamental**. In SCHWARTZMAN, José Salomão; ASSUMPÇÃO Jr., Francisco Baptista. *Autismo infantil*. São Paulo: Memnon, 1995. 285p.