



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ -REITORIA DE PESQUISA, PÓS -GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**

**Flaviana Bezerra Pinheiro Braga**

**ENUNCIÇÃO E LINGUAGEM: UM ESTUDO SOBRE A ESCRITA DO SUJEITO  
AUTISTA**

**PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**Fortaleza**

**2024**

**Flaviana Bezerra Pinheiro Braga**

**ENUNCIÇÃO E LINGUAGEM: UM ESTUDO SOBRE A ESCRITA DO SUJEITO  
AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Escola de Educação e Humanidades, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabela Barbosa do Rêgo Barros

Linha de Pesquisa: Aquisição, desenvolvimento e distúrbios da linguagem em suas diversas manifestações

**Universidade Católica de Pernambuco**

**2024**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

Prof. Dr. Pe. Pedro Rubens Ferreira Oliveira, S.J. (Reitor)

Prof. Dr. Pe. Lúcio Flávio Ribeiro Cirne, S.J. (Vice-Reitor)

PRÓ -REITORIA DE PESQUISA, PÓS -GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Profa. Dr.<sup>a</sup> Valdenice José Raimundo (Pró-Reitora)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Prof. Dr. Danilo Vaz Curado R. M. Costa (Diretor)

PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Profa. Dr.<sup>a</sup> Roberta Varginha Ramos Caiado (Coordenadora)

Profa. Dr.<sup>a</sup> Isabela Barbosa do Rêgo Barros (Vice-coordenadora)

### Ficha Catalográfica

(A ser preenchida pela Biblioteca Central da UNICAP):

**SOBRENOME**, Nome do Autor, ano.

Título da Tese (Dissertação), ano. nf (número de folhas); 30cm.

Orientador: Xxx Yyyyy Kkkkkkk.

Doutorado (Mestrado) em Ciências da Linguagem – Universidade Católica de Pernambuco, ano.

1. Primeira palavra-chave. 2. Segunda palavra-chave. 3. Terceira palavra-chave. 4. Quarta palavra-chave. 5. Quinta palavra-chave. I. SOBRENOME, Nome do Orientador. II. Universidade Católica de Pernambuco. Doutorado em Ciências da Linguagem. Escola de Educação e Humanidades. III. Título da Tese (Dissertação).


Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta tese (dissertação), por processos fotocopiadores ou eletrônicos

## ENUNCIÇÃO E LINGUAGEM: UM ESTUDO SOBRE A ESCRITA DO SUJEITO AUTISTA

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem. Foi aprovada em sua forma final/com alterações indicadas pela banca.

Fortaleza, 31 de maio de 2024.

Documento assinado digitalmente

 **ROBERTA VARGINHA RAMOS CAIADO**  
Data: 17/06/2024 17:03:02-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roberta Varginha Ramos Caiado

Coordenadora do PPGCL

### Banca Examinadora:


Documento assinado digitalmente

 **ISABELA BARBOSA DO REGO BARROS**  
Data: 17/06/2024 15:30:30-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabela Barbosa do Rêgo Barros  
Orientadora - Universidade Católica de Pernambuco

Documento assinado digitalmente

 **WILMA PASTOR DE ANDRADE SOUSA**  
Data: 17/06/2024 16:51:50-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wilma Pastor de Andrade Sousa  
Universidade Federal de Pernambuco

Documento assinado digitalmente

 **RENATA FONSECA LIMA DA FONTE**  
Data: 18/06/2024 15:59:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Fonseca Lima da Fonte  
Universidade Católica de Pernambuco

BRAGA, Flaviana Bezerra Pinheiro. **Enunciação e linguagem**: um estudo sobre a escrita do sujeito autista. 2024. 73f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Escola de Educação e Humanidades, Universidade Católica de Pernambuco. Fortaleza, 2024.

## RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma desordem do neurodesenvolvimento presente desde o nascimento ou começo da infância, que, por se tratar de um espectro, pode se manifestar de forma e intensidade diferentes nos sujeitos. De modo geral, o comprometimento de linguagem oral envolve desde a persistência em assuntos específicos ou dificuldade em manter um diálogo até o mutismo e a ecolalia. Estudos sobre a linguagem escrita e o autismo ainda são poucos quando comparados à oralidade. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de aprendizagem da escrita e sua relação com o sujeito, considerando a singularidade da criança autista. Para isso tivemos como objetivos específicos examinar as marcas enunciativas na escrita do sujeito autista e analisar se há especificidades que caracterizem o processo de aquisição da escrita no autismo. Apresentamos como marco teórico os estudos linguístico-enunciativos de Émile Benveniste (2022) e seus desdobramentos nas pesquisas de Endruweit (2004; 2006; 2010), Silva e Endruweit (2011) e Flores (2018) para tratar da aquisição da escrita e da enunciação, construindo, a partir destes estudos, um percurso dentro da clínica do autismo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e longitudinal do tipo de estudo de caso, realizada a partir da escrita de uma criança de 9 anos de idade, diagnosticada com Autismo, nível 1 de suporte e em acompanhamento psicopedagógico, estudante do 3º ano de uma escola particular do município de Fortaleza, no estado do Ceará. Durante oito meses, foi feito acompanhamento psicopedagógico na clínica, realizado em sessões semanais de 40 minutos, para serem coletados dados da escrita infantil, por meio de fotos, gravações em vídeo, os quais foram posteriormente analisados seguindo as orientações enunciativas benvenistianas. Ao final das análises observamos especificidades no processo de aquisição da escrita da criança autista, que configuraram uma relação singular do sujeito. As especificidades não dizem respeito as características da escrita tratadas na psicogênese da escrita, mas ao tardio envolvimento do sujeito com a modalidade escrita da linguagem, caracterizadas por fugas do tema escrita e a persistência em não registrar o nome próprio completo. Buscamos com os nossos achados contribuir para uma pedagogia, que valorize não somente a língua, mas a linguagem e suas mais variadas manifestações. Para que, assim, possamos incluir a criança autista no processo de aquisição da linguagem escrita, afinal, o ambiente fornece os estímulos linguísticos e a criança fornece as repostas.

**Palavras Chaves:** Aquisição da escrita. Autismo. Linguagem. Enunciação.

BRAGA, Flaviana Bezerra Pinheiro. **Enunciação e linguagem**: um estudo sobre a escrita do sujeito autista. 2024. 73f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Escola de Educação e Humanidades, Universidade Católica de Pernambuco. Fortaleza, 2024.

## ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder present from birth or early childhood, which, as it is a spectrum, can manifest itself in different ways and intensity in individuals. In general, oral language impairment ranges from persistence on specific subjects or difficulty in maintaining a dialogue to mutism and echolalia. Studies on written language and autism are still few when compared to oral language. The general objective of this research is to analyze the process of acquiring writing and its relationship with the subject, considering the uniqueness of the autistic child. For this, we had the specific objectives of examining the enunciative marks in the autistic subject's writing and analyzing whether there are specificities that characterize the process of writing acquisition in autism. We present as a theoretical framework the linguistic-enunciative studies of Émile Benveniste (2022) and their developments in the research of Endruweit (2004; 2006; 2010), Silva and Endruweit (2011) and Flores (2018) to address the acquisition of writing and enunciation, building, from these studies, a path within the autism clinic. This is a qualitative and longitudinal case study type research, carried out based on the writing of a 9-year-old child, diagnosed with Autism, level 1 of support and undergoing psychopedagogical monitoring, a 3rd year student at a school particular to the municipality of Fortaleza, in the state of Ceará. For eight months, psychopedagogical monitoring was carried out at the clinic, carried out in weekly 40 minutes sessions, to collect data on children's writing, through photos and video recordings, which were later analyzed following Benvenist's enunciative guidelines. At the end of the analyzes we observed specificities in the autistic child's writing acquisition process, which configured a unique relationship between the subject. The specificities do not concern the characteristics of writing treated in the psychogenesis of writing, but the subject's late involvement with the written form of language, characterized by escapes from the written theme and the persistence in not recording the full proper name. With our findings, we seek to contribute to a pedagogy that values not only language, but language and its most varied manifestations. So that we can include the autistic child in the process of acquiring written language, after all, the environment provides the linguistic stimuli and the child provides the answers.

**Keywords:** Acquisition of writing. Autism. Language. Enunciation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1: Brincadeira .....	página 53
Figura 2: Papel e lápis.....	página 55
Figura 3: Nome próprio.....	página 55
Figura 4: Completude do nome.....	página 56
Figura 5: Ditado de palavras.....	página 59
Figura 6: Escrita de imagem.....	página 61
Figura 7: O nome.....	página 61

### QUADROS

Quadro 1: Manuseando as letras .....	página 54
Quadro 2: Jogo pizzaria maluca.....	página 54
Quadro 3: Palavras soltas.....	página 60
Quadro 4: Singularidade da escrita.....	página 62

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>A linguagem no escopo enunciativo.....</b>	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>A escrita.....</b>	<b>24</b>
2.2.1	Aprendizagem e o ensino da escrita.....	24
2.2.2	A escrita na perspectiva enunciativa benvenistena.....	30
<b>2.3</b>	<b>Do ensino da escrita para escrita como sintoma no autismo.....</b>	<b>37</b>
2.3.1	Aprendizagem da escrita e autismo.....	38
2.3.2	A escrita como sintoma no autismo.....	46
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>48</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO.....</b>	<b>51</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>63</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>66</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>000</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muito tem se discutido sobre o Autismo na infância em virtude do aumento dos casos e ingresso das crianças no sistema formal de ensino, assegurado por Leis federais: Lei Federal nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana)<sup>1</sup>, Lei Federal nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)<sup>2</sup>, Lei Federal nº 13.977/2020 (Lei Romeo Mion)<sup>3</sup>; e por Leis estaduais: Lei nº 15.487/2015<sup>4</sup>, Lei nº 17.798/2023<sup>5</sup>.

É natural que a visibilidade e a inclusão escolar do sujeito autista conquistadas venham acompanhadas por questionamentos: Como acontece a aquisição da escrita na criança autista? Há movimento e qual o movimento na linguagem da criança autista nesse processo? Diante de questões semelhantes a essas, nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de aquisição da escrita e sua relação com o sujeito, considerando a singularidade da criança autista.

---

<sup>1</sup> Publicada em dezembro de 2012, reconhece o autista como pessoa com deficiência e instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Algumas das diretrizes desta Lei inclui o acesso à educação e ao ensino profissionalizante; o direito a acompanhante especializado em sala de aula comum de ensino regular caso haja comprovada necessidade do estudante autista.

<sup>2</sup> Assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. O capítulo IV destinado à educação, entre outras afirmativas, garante: o sistema educacional inclusivo de qualidade em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo as características, interesses e necessidades de aprendizagem do estudante autista; o projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como serviços e adaptações razoáveis para garantir o pleno acesso ao currículo escolar; a oferta de profissionais de apoio escolar.

<sup>3</sup> Cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

<sup>4</sup> Dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco. Em seu art. 3º garante professores capacitados para o ensino de pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No art. 4º afirma que os alunos com TEA terão assentos reservados, preferencialmente, na primeira fila das salas de aulas, salvo recomendação médica ou pedagógica em sentido contrário, além de assegurar maior tempo para realização das atividades de avaliação e provas, de acordo com suas necessidades do estudante. E no art. 6º assegura a obrigatoriedade de vagas em escolas particulares para estudantes com TEA.

<sup>5</sup> Dispõe sobre a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA, no estado de São Paulo. Entre outros direitos, proíbe a limitação de alunos autistas por sala de aula, por ciclo educacional, ou qualquer outro critério, nos estabelecimentos escolares públicos e privados.

Para isso tivemos como objetivos específicos examinar as marcas enunciativas na escrita do sujeito autista e analisar se há especificidades que caracterizem o processo de aquisição da escrita no autismo.

Na década de quarenta, em plena Segunda Guerra Mundial, Leo Kanner, psiquiatra austríaco naturalizado americano, propôs uma nova síndrome na psiquiatria infantil, que denominou a princípio de “distúrbio autístico do contato afetivo”, e depois de “autismo”. Retomando assim, o termo criado trinta anos antes pelo psiquiatra Bleuler, alemão contemporâneo de Freud, para descrever um dos sintomas da esquizofrenia no adulto.

Segundo a observação clínica de Kanner com algumas crianças, que não se enquadravam em nenhuma classificação psiquiátrica infantil, se dá a criação do novo quadro nosográfico. Segundo o autor, estas crianças eram inteligentes, possuíam uma excepcional capacidade de memorização, mas apresentavam incapacidade para estabelecerem contatos afetivos e sua linguagem, quando presente, era ecológica, irrelevante e sem sentido para comunicação.

Quando Kanner, em 1943, definiu o autismo como uma patologia, que se definia nos dois primeiros anos de vida, surgia na psicanálise um interesse pelas relações entre a mãe e o bebê. A neurologia o descreve como uma síndrome, destacando o déficit da afetividade, da comunicação e linguagem, afirmando ser puramente orgânica.

Após alguns anos de revisão, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), em sua quinta edição, publicada em 2014, coloca o autismo dentro de um espectro de características comuns, o chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizada como uma desordem do neurodesenvolvimento presente desde o nascimento ou começo da infância. Como se trata de um espectro pode se manifestar de forma diferente em cada indivíduo. Pessoas dentro do espectro podem apresentar déficit na comunicação social, interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamento, hiposensibilidade, hipersensibilidade e desmodulação sensorial. Os autistas apresentam estas dificuldades, porém, cada um será afetado em intensidade diferente. O transtorno não tem cura, mas tem tratamento para os sintomas e acompanha o indivíduo por toda a vida.

As causas não são totalmente conhecidas, porém, se sabe que há como fator causal a predisposição genética, por mutações espontâneas, que podem ocorrer no

desenvolvimento do feto e a herança genética passada de pais para filhos. (Silva, Gaiato, Reveles, 2012) No entanto, evidências de causas hereditárias explicariam parte do risco no desenvolvimento do transtorno. Fatores ambientais, que impactam o feto, como estresse, infecções, exposição e substâncias tóxicas, complicações durante a gestação e desequilíbrios metabólicos teriam o mesmo peso na possibilidade de aparecimento do transtorno.

A agência do departamento de saúde e serviços humanos dos Estados Unidos, sediada na Geórgia, divulgou pesquisa no ano de 2020, em que a prevalência de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aumentou. Em 2004, o número divulgado era de 1 pessoa em 166, tinham TEA. Em 2012, esse número estava em 1 em 88. Em 2018, esse número estava em 1 em 59 e em 2020, a prevalência está em 1 em 54. A psiquiatria divide-se entre considerar, que seja um distúrbio psicoafetivo ou uma doença geneticamente determinada. Para Tustin (2007), o autismo é uma defesa ante um encontro prematuro e traumático com o mundo externo que leva a criança a um retraimento profundo, comprometendo o processo de reconstituição da vida psíquica.

Para Diatkine e Meltzer (2007), o autismo não é uma defesa, porém uma forma específica de funcionamento mental, que se diferencia das psicoses infantis. Já Winnicott (2007), considera desnecessário estabelecer uma diferença entre o autismo e as psicoses infantis. Em uma conferência para crianças autistas na Inglaterra em 1966, porém publicada somente em 1996, após sua morte, Winnicott disse que, o conceito de autismo, como outros conceitos é uma invenção, que induziu à construção de teorias, que transformadas em sistema de pensamento, impediram ou dificultaram as narrativas sobre esses sujeitos, que muito cedo tiveram que enfrentar sofrimentos psíquicos e encontraram soluções muito particulares para sobreviver a eles.

Apesar das divergências, esses diferentes preceitos produziram teorias e representações culturais sobre o autismo. Nelas, a noção de autismo parece estar fortemente associada às ideias de déficit, deficiência e impossibilidade, chamadas de “Fortalezas vazias”, “Tomadas desligadas”, “Conchas” e “Carapaças”, cujo mundo psíquico é apresentado como sem vida e despovoado, bem como também descritos por antigas metáforas como a das “Mães geladeiras” de Kanner.

Kupfer (2007) sugere, que a estreita conexão estabelecida por Kanner entre o surgimento do “autismo infantil precoce” na criança e alguns traços patológicos

maternos implicaram as mães na constituição desta patologia. A partir de adversas reações despertadas por opinião especialmente entre os pais de crianças autistas, diversos clínicos encontraram soluções para desculpabilizar e retirar a responsabilidade das mães, do destino subjetivo do filho.

Na fala de Volnovich (2007), psicanalista argentino radicado no Rio de Janeiro, o autismo é uma criação moderna o lugar em que é colocada a infância na contemporaneidade. Tanto a produção do autismo quanto a da loucura têm raízes histórico-políticas e resultam da e na representação da infância na sociedade contemporânea.

Hochmann (2007) é bastante incisivo, segundo ele, mais do que manter os outros à distância, o autista protege-se de qualquer intrusão interna ou externa, representada pela atividade psíquica. Sempre que solicitado pela presença do outro, trata de negar não só a sua, mas qualquer atividade psíquica do outro e dos que estão ao seu redor.

Sem desmerecer todos os estudos que tentam explicar o autismo, é interessante pensar, que podemos estar diante de sujeitos autistas com diversas potencialidades, mas que, por influência de concepções teóricas, o interlocutor procura constatar os fatos que comprovem as verdades particulares e deixam escapar movimentos singulares do sujeito na linguagem. Logo, é sempre prudente estarmos atentos e aceitar, que as teorias criam fatos e podem nos induzir à equívocos grosseiros, sobretudo quando transformados em sistemas de pensamento.

Barros (2011), partindo da Linguística da Enunciação de Benveniste (2019), discute a ideia de percebermos o Autismo como um modo particular de estar na linguagem, como lugar de possibilidades para o encontro com um sujeito linguístico. No tocante à ecolalia, a autora afirma que, ao fazer recortes do discurso do outro, o autista age sobre a língua, atuando na linguagem. Desse modo, aponta, que tanto o autista ecolálico, quanto o não verbal, “[...] há uma apropriação da língua e uma transformação individual de um discurso” (Barros, 2011, p. 229). Rêgo e Carvalho (2006) discutem as quebras e as recombinações de blocos ecolálicos como possibilidade de indicar, que o autista teria sido afetado pelo funcionamento da língua, ocupando, assim, uma posição subjetiva diante da língua.

Maia (2006, p. 54), em seu estudo sobre a criança autista como sujeito de fala, recorre a recortes de situações terapêuticas para olhar a linguagem do autista

diferente do “patológico” e de uma linguagem “sem sujeito”. Desse modo, a autora lança um olhar para além da fala caracterizada como “ecolálica”, tida tradicionalmente, como “descontextualizada” e da linguagem gestual, tida como “inexistente”. Barros et al (2013, p. 259), em reflexões sobre a formação da linguagem no autista, pensam na linguagem que nasce e se estabelece na relação entre os sujeitos, acreditando que a ecolalia possa ser percebida como uma “[...] fala passível de significações”.

Um dos principais problemas enfrentados na escolarização de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) além da linguagem, é o fato de que muitas delas experimentam dificuldade para estabelecer uma relação. Nesse sentido, mais do que a chance de aprender, a escola deve oferecer às crianças com autismo uma certidão de pertença e proporcionar-lhes o lugar de “estudantes”. Por outro lado, professores tem dificuldade em “ter” como alunos, crianças autistas, que não falam, não respondem às solicitações e não escrevem.

Haveria algo singular semelhante ao que ocorre na fala do autista no processo de aquisição da linguagem escrita? A criança autista passa pelas mesmas fases relatadas na psicogênese da escrita, porém, há resistência em algumas delas? A criança autista tem a escrita como um registro da língua ou do pensamento ou como um objeto/brinquedo? Como explicar, a partir da teoria enunciativa, a linguagem escrita no autismo?

Fundamentamos, assim, esta pesquisa na teoria enunciativa, especificamente aquela de que trata Émile Benveniste (2019), posto que não é possível falar em homogeneidade no campo da linguística da enunciação. Diversas são as teorias à sombra dessa etiqueta, inviabilizando o entendimento de que exista uma Teoria da Enunciação. Referindo-se a tal pluralidade, Teixeira e Flores (1995, p.20) afirmam que “teorias da Enunciação é como se conhece o conjunto de trabalhos, que estuda os fatores e atos que comprovam a produção de um enunciado. Refletindo sobre questões de interlocução, intersubjetividade, tempo e lugar.” Soma-se a esses, mais um traço comum: todas as teorias concebem uma cena enunciativa.

Segundo Benveniste (1989, p.83) apud Magali Lopes Endruweit (2004), na escrita é possível ver o sujeito deixar traços da sua experiência, por isso, é pertinente que se entenda o produto da enunciação como consequência da utilização da língua. Também na escrita o locutor é condição necessária à enunciação.

Pommier (2011) assinala que a aprendizagem da escrita está para além do domínio de uma técnica de alfabetização ensinada na escola. Segundo o autor, se uma criança ainda não pode escrever, não é por falta de maturidade, prontidão ou por problemas em seu desenvolvimento cognitivo, mas porque há um caminho subjetivo a ser percorrido antes da construção da escrita. A importância desse trabalho, está em discutir o processo singular de aquisição da escrita do sujeito autista de modo a provocar reflexões em torno do tema, que poderão auxiliar os professores na alfabetização.

Acreditamos que há uma relação singular do autista com a escrita, que interfere no processo de alfabetização. Logo, antes de escolher uma metodologia de ensino, é preciso que o professor compreenda o processo de aquisição da escrita em autistas.

Em se tratando de ensino para autistas, o desafio educacional aumenta, pois como apontam Chiote (2015) e Orrú (2012), em grande parte das escolas, os alunos diagnosticados com TEA continuam a ser ensinados pelo uso único de modelos pedagógicos behavioristas, associacionistas, conexionistas, não se considerando a relevância da funcionalidade da linguagem, na rede de relações sociais e culturais que compõem a formação da mente humana.

Procurando discutir sobre a escrita de crianças autistas, sem que voltemos nossos olhares para discussões polêmicas sobre os métodos de ensino, apresentamos nesta pesquisa um primeiro capítulo intitulado 'A escrita', no qual procuramos apresentar considerações sobre o ensino e a aquisição da escrita pela criança, incluindo o ponto de vista dos leitores de Benveniste sobre a escrita.

Em seguida há o segundo capítulo 'Do ensino da escrita para a escrita como sintoma no autismo', no qual discutimos a relação escrita, sujeito autista e sentido, a partir dos pressupostos da teoria da enunciação de Émile Benveniste (2019). Em seguida, seguem-se a metodologia do trabalho, a análise, discussões e as considerações finais.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este primeiro capítulo está dividido em duas partes. Inicialmente, apresentamos considerações sobre a linguagem fundamentada na teoria da enunciação, representada por Émile Benveniste. Em seguida, discutimos o processo de escrita da criança. Para isso refletimos sobre a escrita e o processo de escolarização, sugerindo que o modo individual, que a criança lida com o objeto escrita é semelhante à evolução, que a humanidade enfrentou ao descobrir a possibilidade do registro gráfico da linguagem.

### **2.1 A linguagem no escopo enunciativo**

A linguagem apresenta disposições, que a tornam apta a servir de instrumento: presta-se a transmitir o que lhe confio, uma ordem, uma pergunta, um anúncio e provoca no interlocutor um comportamento, cada vez, adequado.

Quanto ao papel de transmissão desempenhado pela linguagem, não podemos deixar de observar, de um lado, que esse papel pode caber a meios não linguísticos, gestos, mímica e de outro lado, que nós nos deixamos enganar, falando aqui de um “instrumento”, por certos processos de transmissão, que nas sociedades humanas são, sem exceção, posteriores à linguagem e lhe imitam o funcionamento.

Todos os caracteres da linguagem, a sua natureza imaterial o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada, o fato de que tem um conteúdo, já são suficientes para tornar suspeita essa assimilação a um instrumento, que tende a dissociar do homem a propriedade da linguagem. Na prática cotidiana, o vaivém da palavra, sugere uma troca e parece, pois, assumir uma função instrumental ou veicular.

Uma vez remetida à palavra essa função, podemos perguntar-nos o que a predisponha a assegurá-la. Para que a palavra assegure a “comunicação”, é preciso que esteja habilitada a isso pela linguagem, que devemos procurar a condição dessa aptidão.

É na linguagem e pela linguagem, que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser. A

linguagem está de tal forma organizada, que permite a cada locutor apropriar-se da língua toda designando-se como eu.

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como eu e a um parceiro como tu. A instância de discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas, que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes.

A instalação da “subjetividade” na linguagem cria na linguagem e acreditamos, igualmente fora da linguagem a categoria da pessoa. Tem, além disso, efeitos muito variados sobre a própria estrutura das línguas, quer seja na organização das formas ou nas relações da significação.

Muitas noções na linguística se restabelecem no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem, que fala e sob a condição de intersubjetividade, que torna possível a comunicação linguística.

Enunciação e patologia da linguagem, campo de recente desenvolvimento, em especial no Brasil. Segundo Flores é o que busca relacionar aspectos da linguística estudo das diferentes patologias da linguagem. O princípio é considerar, que os estudos dos sintomas na linguagem devem advir de uma reconfiguração epistemológica da linguística, a fim de que esta possa dizer algo.

Em linhas gerais, Flores (2001) vem nos dizer, que a linguística própria ao estudo da patologia de linguagem, deve incluir dois redimensionamentos em sua configuração epistemológica: Concepção de objeto, para que a patologia possa integrá-lo como um interrogante; Concepção de teoria, já que o objeto passa a ser concebido como estruturalmente marcado por relações, que demandam um quadro teórico singular.

É da ordem do repetível apenas a organização do sistema da língua. Por exemplo, quando Benveniste, em o Aparelho formal da enunciação, estabelece as marcas, que possibilitam a enunciação da língua pelo sujeito, ele demonstra na estrutura da língua quais são esses mecanismos: o tempo dos verbos, a pessoa nos pronomes, os advérbios etc. O pronome eu, sempre designa aquele que fala, mas sempre terá uma referência diferente a cada instância em que é enunciado.

As marcas morfológicas do presente do indicativo designam o tempo presente, no entanto, um tempo sempre novo a cada enunciação. Eis o diferencial da linguística da enunciação: prever na língua o lugar da irrepetebilidade dela mesma. E isso pode ter uma gama bem variada de aplicabilidade.

Em Flores (2001), é apresentada uma proposta epistemológica de abordagem do campo de estudos, que permite falar em teorias da enunciação, que estariam, por sua vez, reunidas na linguística da enunciação. De acordo com essa hipótese, haveria traços comuns entre as abordagens enunciativas (Bally, Benveniste, Ducrot, Bakhtin, Authier-Revuz, Antoine Culioli e Kerbrat-Orechioni) de forma, que se poderia pensar em um objeto próprio a uma linguística.

Os argumentos utilizados por Flores para defender essa visão do campo foram as seguintes: a problematização da dicotomia (língua/fala) é condição de formulação das teorias dos autores incluídos na linguística da enunciação; Percebe-se nos autores citados, a preocupação em formular em domínio conceitual, que inclua o termo enunciação, isto é, mesmo que cada um defina a seu modo a enunciação, defini-la é um princípio; pela inclusão da discussão em torno da subjetividade na linguagem, os autores instauram relações diferenciadas da linguística com a filosofia da ciência: as noções de método e objeto são retomadas para dar lugar à reflexão sobre a enunciação.

Benveniste destaca a organização sistêmica da língua, ou seja, sua “natureza articulada” e o “caráter discreto de seus elementos”, como um aspecto importante na sua teorização sobre a significância da língua e, portanto, como um argumento importante, como constatamos em “Semiologia da língua”.

Conclui-se, assim, que a relação forma-sentido, que está implicada na dissociação e na integração, é transversal à organização da língua, cujo limite superior é traçado pela frase. Como aponta Flores (2013a), a frase, em “Os níveis da análise linguística”, tem uma dupla acepção: “de um lado (o formal), ela é o nível superior da análise, é uma predicação; de outro lado (do sentido) é de limites indefinidos; é o próprio discurso. (Flores, 2013, p. 135).

É nessa segunda acepção, que Benveniste conclui “que se deixa com a frase o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso.” (Benveniste, 2005d, p. 139). Enquanto discurso, a frase traz ao mesmo tempo

sentido e referência: "sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação. (Benveniste, 2005d, p. 139-140).

Conforme o artigo "a forma e o sentido da linguagem" (2006), o objetivo de Benveniste, é problematizar a relação entre forma e sentido no domínio linguístico, afastando-se de uma interpretação, corrente no debate linguístico da época, que coloca em franca oposição essas noções. Em contraposição a essa visão de oposição, o linguista afirma, que não é possível estabelecer uma oposição entre forma e sentido, pois ambos se unem para explicar o funcionamento da língua, "o ser mesmo da linguagem" (Benveniste, 2006b, p. 222).

A função da língua, conforme discutimos extensamente no item anterior, é significar, e essa é sua característica fundamental, "sua vocação original, que transcende e explica todas as funções, que ela assegura no meio humano". É por isso que à falta da língua, "não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade" (Benveniste, 2006, p. 222), uma vez que ela, pela propriedade da significação, serve para viver.

No entanto, para Benveniste, o mundo do signo não é suficiente para explicar a propriedade significante da língua, uma vez que, em sua concepção, é preciso se interrogar a respeito da frase e da sua função comunicativa na língua, afinal "é assim que nos comunicamos: por frases, mesmo que truncadas, embrionárias, incompletas, mas sempre por frases" (Benveniste, 2006b, p. 228). No artigo "Os níveis da análise linguística", Benveniste já anunciava que "com a frase transpomos um limite, entramos num novo domínio" (Benveniste, 2005d, p.137).

No âmbito da frase, a pergunta qual é o sentido?, é fundamental, pergunta cuja resposta põe em cena o uso e a atualização da língua pelo locutor para o estabelecimento de uma certa relação com o mundo, no qual ingressa-se "no domínio da língua em emprego e em ação" (Benveniste, 2006b, p. 229). Esse outro modo de ser da língua também possui suas unidades de significação, que são as palavras e elas resultam da atividade do locutor, que mobiliza a língua por sua conta e a coloca em emprego e em ação, transformando-a.

É por isso que Benveniste afirma, que a frase se liga às coisas fora da língua, implicando referência à situação de discurso e à atitude do locutor. Assim, descobrir o sentido da frase é necessariamente levar em consideração a situação de discurso, que a motivou e a atitude do locutor, visto que ela, ao contrário do signo, pertence ao domínio do empírico, do histórico, enfim, do discurso.

Do ponto de vista de sua organização formal, ela se organiza por meio de sintagmas: “o sentido da frase é de fato a ideia, que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, pela ação, que elas exercem umas sobre as outras” (Benveniste, 2006b, p. 230).

Em Benveniste, a passagem da língua em discurso envolve a articulação entre a propriedade da língua e as unidades distintivas no interior da língua e, por isso, reconhecidas pelos falantes no uso da língua e a atividade do locutor sobre a língua, que, pela ação, que as palavras exercem umas sobre as outras, produzem sentidos no discurso, sentidos que devem ser, mais que reconhecidos, compreendidos.

É dessa articulação, que resulta a significação intencionada, produzida em cada palavra, não retém senão uma pequena parte do valor, que tem enquanto signo” (Benveniste, 2006b, p. 234). É por isso, que com a língua, que comporta sempre o discurso é sempre possível produzir sentidos novos, particulares, visto, que a conversão da língua em discurso é uma reinvenção, um processo contínuo e inacabado (Silva, 2016, p. 23).

Segundo Benveniste, o domínio do signo e do discurso, que comportam respectivamente as propriedades do reconhecimento (essa forma tem sentido?) e da compreensão (qual é o sentido?) pelo falante, comporiam a definição benvenistiana de língua, uma língua-discurso, que implica sempre o locutor. (Silva, 2016, p. 19). A língua sob essa perspectiva, significa e comunica, implicando, por isso, não só reconhecimento dos signos empregados pela sociedade, mas também compreensão das ideias particulares expressas no discurso, como resultado das formas pelo locutor. A língua para Benveniste, é língua-discurso, termo empregado em “A forma e o sentido na linguagem”. Nessa perspectiva, a língua permite o reconhecimento (sentido) de unidades e ao mesmo tempo, produz novos sentidos.

Para Benveniste, existe uma diferença fundamental entre o emprego da língua, que se dá numa dimensão enunciativa e o emprego das formas, que acontece numa perspectiva da linguística, que se fazia no seu tempo (Toldo, 2018, p. 3). Quando Benveniste trata do emprego das formas, ele se refere ao estudo das relações internas da língua, “à investigação das regras, que fixam as condições sintáticas, das possibilidades paradigmáticas, das regras de formação, das correlações morfológicas, das possibilidades combinatórias e entre outras relações do âmbito da forma linguística”. (Flores, 2013a, p. 163).

No artigo “A linguagem e a experiência humana” (2006), fica claro em quais termos Benveniste concebe a experiência humana enquanto fundada no e pelo exercício da linguagem: a cada momento em que as formas são postas em ação do discurso, “uma experiência humana se instaura de novo e releva o instrumento linguístico, que a funda” (Benveniste, 2006e, p. 69).

Nesse sentido, a experiência essencial de estar no discurso é atualizada no uso da língua: “quando alguém pronuncia os pronomes, este alguém os assume, o pronome eu, de elemento de um paradigma, se transforma em uma designação única e produz, a cada vez, uma nova pessoa” (Benveniste, 2006e, p. 68).

A conversão da língua em discurso, assim, se instaura no momento em que o locutor se apropria da língua para referir-se a si próprio e o faz sempre em oposição a u e a ele. A cada vez que alguém mobiliza a língua para convertê-la em discurso, portanto, o eu designa uma nova pessoa. Essa atualização da experiência humana na linguagem, possibilitada pela categoria pronominal, é algo essencial, que jamais poderá faltar a uma língua, constituindo condição mesma do discurso.

Para Benveniste a relação entre eu e tu, determinante para que a língua se realize na enunciação e se instaure a dimensão intersubjetiva e referencial no discurso, une eu/tu a uma série de indicadores, pertencentes a classes diferentes, o que acreditamos pertencer ao quadro figurativo da enunciação, sendo mobilizados esses indicadores a cada vez, que o locutor assume e atualiza a língua na instância de discurso para propor-se como sujeito pela inserção de um discurso articulado sobre o mundo.

O eu só subjetiva porque existe não apenas o tu, mas também o ele, que o possibilita sair da dualidade eu-tu para predicar sobre o ausente, instituindo uma experiência de dizer no/sobre o mundo. Assim, a categoria pronominal é mobilizada, operando a passagem da língua ao discurso, território onde sempre vemos o homem falando com outro homem no mundo.

É por isso que, na reflexão proposta em “A forma e o sentido na linguagem”, Benveniste, quando se refere ao domínio do universo do discurso, diz que ele envolve a relação homem-homem e homem-mundo, pois somente a língua no seu funcionamento permite a “integração da sociedade e a adequação ao mundo” (Benveniste, 2006).

Para Benveniste (2006f, p. 24), empregar a língua, convertendo-a em discurso, “é o poder de ação, de transformação, de adaptação, que é a chave da

relação humana entre a língua e a cultura, uma relação de integração necessária”. Nessa direção, a cultura é tudo aquilo, que o homem vivencia, realiza, adquire e transmite por meio da língua e de outros sistemas de signos, proporcionando aos seus membros o sentido de ser e estar no mundo. A linguagem, por meio de uma língua, sob esse ponto de vista, humaniza o homem, dando-lhe acesso à cultura.

Benveniste, apresentando-se como uma decorrência do fato de a língua implicar apropriação, ou seja, envolver sistema e discurso. Assim, apropriar-se da língua envolve apropriar-se de um conjunto de dados por ela traduzidos; isso porque a língua interpreta a si, aos outros sistemas de signos, inclusive a cultura. Essa compreensão é ratificada em “Semiologia da língua”, quando o linguista afirma que a significância da língua funda a possibilidade da cultura.

Nesse sentido, o autor tece considerações sobre a aquisição da língua pela criança: para fazer-se homem no mundo, a criança aprende a língua, de modo que a linguagem lhe é “inculcada”, e “aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura”, uma vez que ela é responsável por traduzir os valores culturais (Benveniste, 2005d, p. 23).

Assim, Benveniste toma mais uma vez a questão da aquisição de formas na aprendizagem de uma língua, com a sua cultura. Por isso, não deixa de destacar que “nenhuma língua é separável de uma função cultural” (Benveniste, 2005d, p. 23), de modo que as realidades são definidas necessariamente como elementos de cultura, retomando o fio que mantém em uma relação de imbricação a língua, o homem, a cultura e a sociedade.

Estar na linguagem e, conseqüentemente, ser aparelhado pela língua significa, pois, manejar um conjunto de valores culturais que estão impressos em nosso tesouro linguístico. Está posto, desse modo, o enlace entre língua, homem e cultura: o homem está na língua e, nela estando, ele inevitavelmente se relaciona com a cultura, uma vez que, conforme lemos em Benveniste (2014, p. 12), é a distinção linguística proposta pelo sistema dos pronomes eu/tu versus ele que “introduz a relação de diálogo e a de alteridade” sem a qual “nenhuma sociedade é possível”.

Assim sendo, a elaboração da cultura, enquanto sistema de valores perpetuados, transformados e partilhados por determinada comunidade linguística, supõe um diálogo permanente entre o indivíduo e a sociedade, mediado

necessariamente pela figura do locutor através do ato de, aparelhado pela língua, convertê-la em discurso.

Destacando a natureza intersubjetiva da linguagem, cada ato de apropriação da língua parte e retorna a quem o profere, uma vez Benveniste nos ensina, que falamos a partir de si e nesse processo, nos constituímos na relação com o outro, para quem orientamos nossa enunciação: “[...] a língua que é assim a emanção do eu mais profundo de cada indivíduo é ao mesmo tempo uma realidade supra-individual e coextensiva a toda a coletividade” (Benveniste, 2006c, p. 101).

O argumento enunciativo utilizado por Benveniste em “Semiologia da língua” de que “a língua é a atualização da comunicação intersubjetiva”, uma vez que, embora a língua comporte espaço para a inventividade, a singularidade, ela também é semiótico, uma vez que contém formas e sentidos que são e precisam ser reconhecidos pela coletividade. E qual a necessidade desse reconhecimento por parte dos interlocutores? Instaurar aquilo que o linguista chama de “comunicação intersubjetiva”, que é (re)atualizada a cada processo de conversão da língua em discurso.

A semiologia da língua produzida por Benveniste decorre da concepção enunciativa, que Benveniste lança para o sistema linguístico: é devido ao fato de o linguista conceber a língua como sistema de signos, que prevê e possibilita a passagem de locutor a sujeito por meio de atos enunciativos singulares, que lhe permitiu instaurar sua semiologia da língua, que retoma a significância pelo discurso, que supõe sempre e necessariamente as figuras dos interlocutores e a situação de discurso criadora de referência.

Benveniste afirma, que a língua quando convertida em discurso através da enunciação, faz emergir “a variação da referência na estabilidade da significação” (Benveniste, 2006c, p. 100). A estabilidade da significação é assegurada através da língua, que envolve o valor dos signos no sistema e o seu reconhecimento pelos falantes e a variação da referência, através do emprego da língua no discurso para atualizar a comunicação intersubjetiva.

Eis o poder significante da língua, poder que não encontramos em outros sistemas de signos e que, por isso, constitui requisito para a vida dos homens em sociedade, assinalando o elo de significação, que intermedeia a relação homem-mundo e homem-homem. A partir do exame do som, da cor e da imagem, Benveniste conclui que “Toda semiologia de um sistema não linguístico deve pedir emprestada

a interpretação da língua, não pode existir senão pela e na semiologia da língua” (Benveniste, 2006d, p.61).

Ao formular esse princípio, o linguista pontua a condição da língua de sistema interpretante de todos os sistemas e de si mesma, anunciando que a semiologia, sob sua perspectiva, é da língua. A língua, desse modo, consiste em uma espécie de “mecanismo” de produzir sentido, pela via do signo e pela via do discurso.

Os signos, unidades do modo semiótico da língua, unidades em número finito, são atualizados pelo locutor em palavras, na e pela enunciação, processo que resulta na atualização da referência e na formação infinita de frases, formação, que ultrapassa qualquer cálculo, visto que, com a frase, adentramos no domínio semântico da língua, o da produção indefinida de mensagens em variedades ilimitadas.

Como afirma Benveniste na citação acima trazida, a estrutura da língua de ser composta por unidades significantes, permite um número de enunciações, que ultrapassa qualquer cálculo, o que possibilita dizer, que está contida no sistema da língua a possibilidade da enunciação ou em outras palavras, a singularidade do locutor, que na e pela enunciação, converte-se em sujeito, está prevista no interior do sistema da língua.

Benveniste (2006), a língua se mostra semiológica tanto na estrutura formal quanto no funcionamento, facilitando a troca e portanto, viabilizando a sociedade, uma vez que, como escreve o linguista, ela é recebida nos mesmos valores de referência por todos os indivíduos de uma mesma comunidade, ao mesmo tempo em que, como se manifesta pela enunciação, ela possibilita um constante recriar de sentidos e referências no discurso.

A proposição benvenistiana é bastante assertiva: é por meio da língua, graças a seu poder de transmutação da experiência em signos e de redução categorial, que descrevemos e conceituamos o mundo e a nossa experiência nele, uma vez que a sociedade e os elementos que a compõem – qualquer ordem de dados - só podem ser acessados, compreendidos e significados na e pela língua.

Afinal de contas, nada pode ser compreendido que não receba a intermediação da língua: afinal, ela “pode tomar como objeto qualquer ordem de dados e até sua própria natureza”. O autor enfatiza, assim, a argumentação de que a língua é um sistema interpretante e autointerpretante, justamente pela possibilidade de categorizar ela mesma.

Desse modo, conforme se lê no artigo de 1969, pela propriedade da interpretância, o papel da língua, em sua dimensão, toca a sociedade e a cultura, visto que “a significância da língua, ao contrário, é a significância mesma, fundando a possibilidade de toda troca e de toda comunicação, e também de toda cultura” (Benveniste, 2006d, p. 60).

Eis o alcance da significância da língua: seu modo de produzir sentidos, que conjuga o partilhado e a atualização, a estabilidade provinda dos signos e a instabilidade da palavra, na produção de sentidos, permite que a língua, em virtude de suas propriedades inerentes, possa tomar como objeto qualquer ordem de dados, inclusive sua própria natureza.

Diferentemente dos outros sistemas apresentados por Benveniste (2006d), a língua se mostra semiológica tanto na estrutura formal quanto no funcionamento, facilitando a troca e, portanto, viabilizando a sociedade, uma vez que, como escreve o linguista, ela é recebida nos mesmos valores de referência por todos os indivíduos de uma mesma comunidade, ao mesmo tempo em que, como se manifesta pela enunciação, ela possibilita um constante recriar de sentidos e referências no discurso.

Benveniste argumenta, que o mundo do signo não é suficiente para explicar, em sua globalidade, a propriedade significante da língua, já que, em sua concepção, é preciso se interrogar a respeito da frase e da sua função comunicativa na língua, afinal “é assim que nos comunicamos: por frases, mesmo que truncadas, embrionárias, incompletas, mas sempre por frases” (Benveniste, 2006, p. 228).

## **2.2 A Escrita**

### **2.2.1 Aprendizagem e o ensino da escrita**

O desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho, que podemos descrever como a transformação de um rabisco para um signo, semelhante ao que aconteceu com o surgimento da escrita na história da humanidade. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens e estas dão lugar aos signos.

A escrita é tão intrínseca à nossa história que a divide em duas grandes eras: a era antes da escrita e a era a partir da escrita. (...) Neste prisma, a linguagem escrita nasceu da necessidade de grafar a linguagem oral articulada, ou seja, surgiu da necessidade humana de expressar seus pensamentos além da linguagem oral. (Alves, 2011, p.17)

Em sua história, a escrita passa de imagens, palavras à noção de som. A pictografia (escrita pictórica) e a logografia (escrita da palavra) são chamadas pré-escritas, que antecederam a fonetização, a transformação da imagem em um som, que permitiu o surgimento da escrita alfabética. Fischer (2009). Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita da criança, que começa bem antes do professor ensinar o traçado das letras. Luria (2010).

Luria (2010), cita dois caminhos pelos quais pode ocorrer a diferenciação do signo primário: a criança tenta retratar o conteúdo dado, sem, no entanto, ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos ou pode sofrer a transição de uma forma de escrita, que retrata o conteúdo para o registro de uma ideia, os desenhos. Os dois caminhos pressupõem algum salto, que deve ser dado pela criança quando substitui o signo primário não-diferenciado por outro diferenciado.

O autor considera relevante e singular o momento em que a criança inicia a aprendizagem da escrita na escola. Entretanto, é necessário ter em mente, que o fato de uma criança possuir a habilidade para escrever não significa necessariamente, que a criança compreenda o processo da escrita. É o que poderíamos nomear um limiar entre escrever e compreender a escrita. Isso fica claro quando o autor afirma, que uma criança de início assimila a experiência escolar de forma puramente externa, sem entender ainda o sentido e o mecanismo dos símbolos.

Para Luria (2010) a idade média da criança na fase de desenvolvimento da escrita é de cinco anos e baseia-se nos desenhos produzidos, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores. Inicialmente o desenho é brincadeira, em processo de representação, em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia para o registro.

A partir da análise sobre os signos e suas origens na criança, Luria (2010) afirma, que não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato, que produz a compreensão. Na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes

que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita.

No artigo “A escrita antes das letras”, Ferreiro apud Leão (1996), vai se referir às atividades de produção da criança como reveladoras dos níveis de conceitualização da escrita da criança. O estudo parte de duas hipóteses. A primeira diz que a evolução da escrita na criança é influenciada, mas não totalmente determinada pela escola: pode-se descrever uma psicogênese da linguagem escrita. A segunda hipótese parte da compreensão de que na compreensão da escrita a criança encontra e deve resolver problemas de natureza lógica, como em qualquer outro domínio do conhecimento.

De acordo com Ferreiro (1990), a escrita infantil pode ser interpretada sob o ponto de vista dos aspectos figurativos de escrita, que corresponde à qualidade do traçado, à orientação de sequência de grafias, à presença de formas convencionais e sob o ponto de vista dos aspectos construtivos da escrita, que dizem respeito ao modo como a criança chega a criar uma série de representações.

Ferreiro (1990) considera que não deve ser levado em consideração os aspectos figurativos da escrita. São os aspectos construtivos que interessam à psicogênese da escrita infantil. Vejamos a descrição que Ferreiro (1990) faz de cada um dos períodos do processo de construção da linguagem escrita.

O primeiro período é caracterizado pela busca de diferenciação entre marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não-figurativas. As letras ainda não possuem o caráter de objetos substitutos. Apresentam-se como objetos do mundo externo, que tem em comum com todos os demais objetos o fato de ter um nome. Elas nada querem dizer. Nesta fase inicial as crianças tentam estabelecer a relação entre os textos e as figuras, que lhe são próximas. Sucede uma relação de pertinência entre o texto e a figura (Ferreiro, 1990. p. 26).

A característica fundamental do segundo período é o estabelecimento de condições formais de “legibilidade” e de “interpretabilidade” de um texto. Aqui as propriedades específicas do texto tornam-se então observáveis. Neste período ainda nada assegura, que uma certa palavra receba sempre a mesma representação pela criança, pois esses modos de diferenciação são interfigurais, mas ainda não-sistemáticas.

Ferreiro apud Leão (1996), busca essa sistematização que leva a criança a atingir o terceiro grande período do processo de construção da linguagem escrita. Nos remete a considerar alguns problemas levantados pela compreensão do sistema alfabético. Ferreiro (1990), cita que a relação entre a totalidade e as partes, a coordenação de semelhanças e diferenças, a construção de ordem serial, a construção de invariantes e a correspondência termo a termo são cruciais à passagem do segundo para o terceiro período de desenvolvimento da língua escrita na criança.

No início os elementos gráficos (letras) não são nada mais que os “tijolos” necessários para a constituição de uma totalidade interpretável. Uma vez constituída essa totalidade, as propriedades atribuídas a ela são transferidas às partes.

Ferreiro apud Sampaio e Oliveira (2017) acredita, que a escrita é considerada, na maior parte das escolas, como algo que possui valor em si mesmo; importante dentro da escola, para que os estudantes passem de ano e importante para quando os alunos virarem adultos. Porém, essa maneira de entender os valores da língua escrita, não adianta para convencer os alunos sobre as inúmeras serventias do código escrito no dia a dia. Saber que o conhecimento do código escrito da língua vai servir para o estudante, quando este tornar-se adulto, é muito vago para que a criança dê importância. É preciso, que fique claro para os alunos, que a língua escrita só tem importância na escola, por causa da sua importância fora da escola.

Para aprender a escrever, é necessário sentir a necessidade de comunicar sua observação, seu sentimento, seu conhecimento a si mesmo ou a alguém. Assim como cada criança tem seus próprios desenhos, seus próprios modos de expressão oral, tem sua própria maneira de se expressar na forma escrita (Gómez; Terán, 2014, p. 153-154).

As mudanças que ocorrem para Ferreiro (1990) na escrita infantil são resultantes e um conhecimento construído internamente, através da ação do sujeito sobre o objeto-escrita, transformando esse objeto. A criança ativamente procura compreender a natureza da linguagem (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Ferreiro (1990) propõe uma separação entre processos de ensino e processos de aprendizagem, com isso, a autora retira da marginalidade os processos psicológicos envolvidos na aquisição da linguagem escrita ao reconhecê-la como um processo construtivo no qual, entre a mão que escreve e o produto gráfico final, situa-se “um sujeito que pensa, que assimila para compreender, que deve criar a fim

de poder assimilar, que transforma o que vai conhecendo, que constrói seu próprio conhecimento para apropriar-se do conhecimento dos outros” (Ferreiro apud Bosco, 2000).

Essa perspectiva teórica permitirá a Ferreiro mostrar uma postura inovadora em relação ao ensino de escrita, valorizando as tentativas de escrever antes do ensino formal. Ao considerar que ler e escrever são atividades que tem na escola seu lugar institucionalmente dado, supõe-se que não é aí que se iniciam e nem a ela se limitam.

Assim, considera-se na descrição do processo de aquisição de linguagem escrita a “bagagem de esquemas interpretativos” (Ferreiro apud Bosco, 2000), traz que a criança já construiu antes de iniciar sua escolarização e admite-se um percurso prévio a ser incluído na análise do processo, por implicar um nível de conceitualização da escrita.

Pressupondo que a aquisição do conhecimento procede da atividade do sujeito em interação com o objeto, a autora descreve a aquisição da linguagem escrita como um processo de construções sucessivas, com grau crescente de complexidade, que implica elaboração e reelaboração de estruturas internas, resultantes da ação da criança sobre o objeto do conhecimento externo a ser reconstruído. Essa construção visa um equilíbrio cada vez maior e vai levar à superação do momento precedente, ao qual não retornaria.

Ferreiro se ocupa buscando identificar os critérios formais, que possibilitam o reconhecimento da escrita pela criança, descrevendo seu processo de aprendizagem como decorrente de estágios estruturais que se integram ordenadamente, quando cada nova etapa configurada implicará a superação do antecedente, num avanço progressivo de caráter irrevogável no qual as ações em cada fase dão alicerce para as construções nas fases subsequentes (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Esses estágios refletiram o percurso da criança na busca da lógica, que regula as relações entre oralidade e escrita. São essas relações, que a criança deveria descobrir e representar como condição para adquirir a linguagem escrita.

Três grandes períodos foram detectados por Ferreiro e Teberosky (1999), no processo de desenvolvimento da escrita infantil: (1) período pré-silábico, que se caracteriza por realizações gráficas nos quais inexisteriam correspondências entre símbolo e grafia para a criança; (2) período silábico, ponto de virada no processo,

quando a criança principiaria a correspondência som/letra, sustentando-se numa hipótese híbrida constituída de duas hipóteses, a silábica e a alfabética, com algumas letras representando sílabas, outros fonemas; (3) período alfabético, que representa o fechamento do processo, quando a escrita infantil se organizaria em termos de correspondência termo a termo, entre grafema e fonema.

A relação entre desenho e escrita é colocada em questão quando Ferreiro e Teberosky (1999) trata deste primeiro período, o pré-silábico. Segundo a proposta de Ferreiro e Teberosky (1999), nos primeiros traços infantis, desenho e escrita não possuiriam diferenças gráficas substanciais. Ambas consistiriam as marcas visíveis sobre o papel que, gradativamente, iriam se diferenciando em função daquilo, que se pretende representar, com alguns traços gráficos adquirindo formas figurativas de objetos do mundo e outros evoluindo em direção à imitação dos caracteres escritos. Em determinado momento, ocorreria uma ruptura definitiva, garantida por um processo cognitivo.

Não devemos, então, segundo Ferreiro (1986), pensar desenho e escrita como já distintos desde o início da relação da criança com o universo gráfico. Essa diferença é construída pela criança. Construção necessária e suficiente para que se dê “a aproximação lógica do sistema convencional da escrita, que possibilitará a constituição da escrita infantil como objeto simbólico, ou seja, “como substituto (significante) que representa algo” (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Luria (2010) menciona que o conhecimento sobre a escrita é adquirido em um tempo relativamente curto, antes da imersão das crianças em métodos de alfabetização. Porém, no âmbito escolar, podemos sentir, ainda, a presença ou atitudes behavioristas quando oferta um ensino repetitivo, reprodutivista, pouco reflexivo, em que o aluno, principalmente o que possui alguma especificidade, é considerado uma “tábula rasa”, está, em sala para receber conhecimento, não se reconhecendo, assim, no educando, um ser atuante no processo de aprendizagem.

Para além desse entendimento, trazemos, a seguir, a concepção enunciativa de linguagem, proposta por Benveniste, que, apesar de não ser voltada para educação, pode inspirar modelos que tenham como centro o aluno (sujeito) que, de modo singular, utiliza a língua e se faz efeito na linguagem.

## 2.2.2 A escrita na perspectiva enunciativa benvenistiana

Émile Benveniste nasceu com o nome de Ezra Benveniste, em Alepo na Síria, em 27 de maio de 1902. Filho de dois inspetores de escolas da Aliança Israelita Universal (AIU). Bolsista da AIU, Benveniste chega em 1913, aos 11 anos, para estudar em Paris na escola rabínica. Com amplo conhecimento filológico, Benveniste entra em 1918 na École Pratique des Hautes Études, para cursar Letras. Em 1921 recebe o visto permanente de residente na França e em 1922, ingressa na École des Langues Orientales. Em 1924 se naturaliza francês e altera o seu nome de Ezra para Émile. (Rodrigues, 2015).

Émile Benveniste foi um linguista de notório reconhecimento entre seus pares. No campo da enunciação, o reconhecimento de Benveniste se dá com a publicação dos dois tomos dos Problemas de linguística geral. O primeiro volume vem a público em 1966; o segundo, em 1974. Desde então, Benveniste é considerado o grande expoente da linguística da enunciação e, conseqüentemente, o principal representante do que se convencionou chamar de teoria da enunciação. Segundo Flores e Endruweit (2012), a influência de Benveniste na linguística francesa não é pequena. A seus cursos recorreram linguistas do porte de Oswald Ducrot, Claude Hagège, Jean-Claude Coquet, entre outros.

No texto O aparelho formal da enunciação, Benveniste usa muitas vezes o termo enunciação. Em todas, se percebe uma variação conceitual muito grande. Nesse texto, por exemplo, enunciação é apresentada como um grande processo, como um ato, como tendo natureza fônica, como tendo uma natureza gráfica etc. Há, porém, três passagens que são de suma importância no texto e que podem ilustrar o papel de operador, que a enunciação tem na teoria de Benveniste. (Flores; Endruweit, 2012).

Segundo Flores e Endruweit (2012), a primeira e mais famosa é a definição que se encontra logo no início do texto: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, p. 82). Nessa passagem, Benveniste fornece um conceito geral também ele constituído por conceitos primitivos e com um grande poder explicativo/descritivo. A segunda, menos famosa: “este grande processo pode ser estudado sob diferentes aspectos” (Benveniste, p. 82). Com essa passagem, Benveniste chama a atenção para um fato

fundamental: não há apenas uma forma de analisar a enunciação; ela pode ser estudada sob diferentes aspectos. A terceira: “o que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (Benveniste, p. 87).

Flores e Endruweit (2012), decorre uma questão fundamental na teoria: a relação com o outro, a intersubjetividade, é algo fundante do pensamento de Benveniste e ela tem valor de a priori a partir do qual tudo se estabelece dentro dessa teoria. Para Benveniste o homem está na língua e está sob a condição da intersubjetividade.

A partir das bases de Benveniste (1989; 1995), Flores (1999) e Dufour (2000), Silva (2007) produz o dispositivo enunciativo (eu-tu/ele) - ELE, considerado como constitutivo do ato de enunciação e do ato de aquisição da linguagem. Esse dispositivo comporta os sujeitos (eu-tu), a língua (ele) e a cultura (ELE) e permite-nos destacar as diferentes relações enunciativas para mostrar as operações envolvidas no ato singular de aquisição da linguagem. Nesta pesquisa tomamos o ELE, tratado por Silva (2007), como a escrita, um bem resultante da cultura.

Nos textos “Estruturalismo e linguística” e “Semiologia da língua”, Benveniste (1989) menciona a intersubjetividade vinculada às relações humanas na sociedade, defendendo que o homem não nasce na natureza, mas na cultura. Nesse sentido, considera que a criança apreende não uma faculdade “natural” de linguagem, mas o mundo do homem. Assim, a apropriação da língua está ligada ao conjunto de dados que ela traduz, visto tudo ser do domínio do sentido. Aqui, parece que estamos diante de uma instância cultural, posto que a intersubjetividade está centrada na condição humana de homem como ser falante na cultura.

Em “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste (1989) salienta que, desde que nos declaramos como locutor e assumimos a língua, implantamos o outro diante de nós, qualquer que seja o grau de presença que atribuímos a esse outro. Por isso, toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário. A condição dessa mobilização é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso e para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, já que, “como forma de discurso, a enunciação coloca duas `figuras` igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação.” (Benveniste, 2006, p. 87).

A reciprocidade existente entre eu e tu constitui-se pelo caráter de pessoa, já que eu me torno tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu. Nesse sentido, “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso, eu propõe outra pessoa, aquela que, embora sendo exterior a “mim”, torna-se o meu eco, ao qual digo tu e que me diz tu” (Benveniste, 1995, p. 286). Trata-se aqui da intersubjetividade linguístico-enunciativa.

Levando em conta a instância de funcionamento de um sujeito cultural, estamos considerando, no caso da aquisição da linguagem escrita, a relação criança/adulto, visto que a criança já nasce em um mundo simbolicamente organizado. Nessa relação homem/homem, a criança ocupa uma posição intersubjetiva com “outro”, que, nesse caso, é representado pela figura do adulto. Tal posição, geralmente, é preenchida pelos pais, pois, como afirma Benveniste “a criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra” (Benveniste, 1995, p. 31).

Segundo Benveniste (1989), apud Flores e Endruweit (2012), a condição de diálogo é constitutiva de pessoa, pois implica reciprocidade, que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu. Na verdade, a língua fornece ao locutor a possibilidade de apresentar-se como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu e propondo outra pessoa como tu no seu discurso. Com isso, a língua, em sua estrutura formal, como já mencionado, comporta mecanismos que permitem o exercício da fala, assegurando o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso. Nesse caso, estamos diante de uma instância de sujeito da aquisição da linguagem linguístico-enunciativa, que, embora se marque no discurso de diferentes modos a cada ato enunciativo, evidencia a sua posição de sujeito em um espaço enunciativo constituído por eu e por tu.

Assim, concebemos que o sujeito da aquisição da linguagem é, ao mesmo tempo cultural porque imerso na cultura, da alocação ou dialógico, porque constitui e é constituído na esfera do diálogo e é linguístico-enunciativo, porque é um sujeito produtor de referências e de sentido pelo/no discurso.

A díade eu-tu realiza, nos termos de Dufour apud Silva (2007) um “ato prodigioso”, por esse par de pronomes representar um dispositivo de troca e efeitos da realização auto-referencial do eu, que somente deixa de ser eu quando o tu toma a temporalidade e o espaço de fala. Marca-se, com isso, a intersubjetividade

constitutiva da língua em uso e a não-referencialidade desses elementos com relação à realidade, já que eu e tu “são definidos numa relação mútua” (Benveniste, 1995, p. 286), composta pelo traço de personalidade constitutivo tanto de eu quanto de tu.

A partir desse desdobramento da subjetividade/intersubjetividade constitutiva do exercício da língua, pretendemos pensar a constituição do sujeito da aquisição da linguagem escrita.

Para Silva (2000), a instância de funcionamento intersubjetivo de um sujeito cultural, se dá na relação criança/adulto, visto que a criança já nasce em um mundo simbolicamente organizado. Nessa relação homem/homem, a criança ocupa uma posição intersubjetiva com “outro”, que, nesse caso, é representado pela figura do adulto.

Tal posição, geralmente, é preenchida pelos pais, pois, como afirma o autor, “a criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra” (Benveniste, 1995, p. 31). Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário. A condição dessa mobilização é para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso e para o “outro”, a possibilidade de co-referir.

Nesse sentido, estamos postulando para o ato de aquisição da linguagem um locutor e um alocutário como instâncias de alocação responsáveis pelas referências e co-referências no discurso. Aqui estamos diante de uma instância de sujeito da aquisição da linguagem da alocação ou dialógico. Tal condição de diálogo, como vimos em Benveniste, é constitutiva de pessoa, pois implica reciprocidade, que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu.

No ato de aquisição da linguagem, parece-nos que a intersubjetividade enunciativa tem papel fundamental, uma vez que a criança constitui, pela temporalidade, uma realidade mútua com o outro, instanciando-se como pessoa na enunciação. Essa conjunção criança-outro, marcada pela díade eu-tu, encaminha a criança a preencher um lugar na estrutura enunciativa, lugar em que o seu alocutário a constitui como uma pessoa que fala. No entanto, torna-se igualmente importante a separação criança-outro, pois, pela relação de disjunção com o alocutário (eu/tu), a criança tem a possibilidade de realizar o seu ato de inscrição como sujeito de linguagem.

Assim, de um lado, temos, na enunciação, a representação das pessoas do discurso, através de eu e de tu, de outro lado, a representação da língua, através de ele, que, por ser atualização de língua no discurso por um sujeito, também faz parte da subjetividade da/na linguagem. A terceira pessoa (o ele), argumenta Benveniste (2005, p. 282), “representa de fato o membro não marcado da correlação de pessoa”, por constituir o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso, que não remetem a elas mesmas, mas predicam processos de não importa o que e não importa quem como remissão a uma referência objetiva. Com a oposição (eu-tu)/ele, Benveniste reitera a distinção estabelecida entre a língua como repertório de signos e sistema de suas combinações da língua como atividade manifestada nas instâncias de discurso como tais por índices próprios.

No entanto, na e pela enunciação, essa aparente oposição pessoa (discurso)/não-pessoa (língua) dissolve-se, porque, ao colocar a língua em funcionamento, o locutor vale-se das formas da não-pessoa (língua), atribuindo-lhes referência no discurso e, ao fazer isso, o “ele”, não-pessoa, passa a figurar também como elemento subjetivo no funcionamento da linguagem.

Com efeito, é pela temporalidade que as díades eu-tu e eu/tu presentificam o ele (não-pessoa), já que a intersubjetividade instaura, pelo presente da enunciação, o discurso no mundo, produzindo através dele referências e sentidos. Com isso, estamos concebendo o ele como a língua, que, embora ausente, faz-se presente nas enunciações de eu e de tu (outro). Esse tu, como posição materna é lugar de sentido nas relações dialógicas com o eu enquanto sujeito da aquisição da linguagem. Desse modo, a questão do sentido insere a referência nesse quadro figurativo de aquisição da linguagem, representando o ele pela atualização sintagmática e pela conexão, o que cria a ilusão de presença de uma “falta” existente no sujeito da aquisição da linguagem: a língua.

As instâncias de intersubjetividade da alocação ou dialógica e linguístico-enunciativa podem ser descritas linguisticamente, já que o sujeito da enunciação se mostra no ato (relações diádicas e trinitária) e no discurso (formas marcadas na linearidade do dizer). Nessas instâncias de intersubjetividade, o locutor produz estruturas enunciativas para “falar de”, ou seja, para referir no discurso e possibilitar a seu alocutário co-referir em seu dizer, constituindo a relação trinitária eu tu/ele.

Levando em conta a argumentação de Benveniste apud Silva (2000), de que a língua não está separada de sua função cultural, concebemos, no interior do

dispositivo trinitário eu-tu/ele, o ele como o simbólico da língua e mais um ELE, como instância da cultura. Nesse caso, duas alteridades são constituídas, a do tu (outro) e a do ELE (outro). No entanto, essas duas alteridades têm estatuto diferenciado, pois o tu pode ser descrito pela intersubjetividade constituída no diálogo que estrutura a enunciação e pelas formas marcadas do discurso, coisa bem diferente é o ELE, elemento cultural, que constitutivo do nível de descrição linguístico-enunciativa, aponta a possibilidade de convocação de um campo exterior à enunciação para contemplar a relação da linguagem com aspectos que lhe são externos.

Ao tratar a cultura como um conjunto complexo de representações organizadas por um sistema de relações e de valores, Benveniste (1995; 1989) considera a existência de um simbolismo que articula homem, língua e cultura em uma relação de integração necessária. E através da linguagem o homem manifesta esse simbolismo cultural em que se encontra imerso, o que faz o autor (Benveniste, 1989, p.24) situar a língua como “um mecanismo inconsciente”, porque “é um mecanismo de significação” que mostra “a organização mental que resulta da experiência do mundo”.

É possível compreendermos com Benveniste, que o ponto de vista semiológico sobre a relação entre língua e escrita impõe à escrita uma vocação social porque, ao produzir uma escrita, o sujeito intenta, na e pela significância, influenciar de alguma forma o outro. Em outras palavras, a concretude material da escrita, o grafema, permite a ela funcionar como instrumento social de relação, produzindo, por meio de um sistema concorrente com a língua, possíveis relações para a vida dos signos no seio da vida social, isto é, modos específicos de significar.

Benveniste perscruta, discute e teoriza sobre a relação de interpretância possível entre língua e escrita, de modo a tornar visível como a escrita toma a língua como modelo (Benveniste, 2014, p. 141), estruturando-se e funcionando ao modo da língua. Embora, em termos de significância, a língua sobredetermine a escrita, língua e escrita constituem sistemas semiológicos distintos e independentes, a ponto de termos refutada a interpretação de que a escrita seria tão-somente uma representação da fala.

É nessa medida que a escrita assume um funcionamento não estando, com efeito, “subordinada” à língua, tal qual propôs Saussure (Benveniste, 2014, p.132). De nossa perspectiva não é, portanto, gratuito Benveniste derivar a escrita da relação com a língua, já que esse outro modo de significar a partir da escrita

corresponde a uma prospecção relativa à rede de relações entre signos, que funciona articuladamente no trinômio língua, cultura e personalidade.

Na territorialidade da escrita, há inscrita a decalagem entre língua e escrita, o que possibilita ao sujeito, pela escrita, outro modo de viver a experiência da linguagem. Esse modo de viver mediado seja na e pela língua, seja na e pela escrita acontece por “herança”. Nesse sentido, a escrita é herdada como prolongamento da fala, o que produz, pela escrita, o efeito de permanência da fala no espaço-tempo.

A obra de Benveniste sustenta, na teorização de sua Linguística geral, a formulação de uma linguística da escrita. Uma linguística da escrita não prescinde de fala da língua, já que, com ele, aprendemos que falar da ‘linguística’ é falar da língua (Benveniste, 2014, p.90.)

Em decorrência, falar da escrita é falar da língua. Benveniste aponta esse caminho ao afirmar que “a linguística se ocupa do fenômeno, que constitui a linguagem e naturalmente, sem negligenciar a parte da linguagem, que se transforma em escrita” (Benveniste, 2006, p. 29-30) e considera esse caminho também a partir da perspectiva da Semiologia, que toma a enunciação como objeto de estudo e de investigação.

Segundo essa perspectiva, que destaca a análise das formas complexas do discurso, uma tal linguística da escrita assume a tarefa de compreender como, a partir da escrita, podemos ampliar o conhecimento da semiótica da língua “a escrita revela uma semiótica da língua” (Benveniste, 2014, p. 150) ou ainda, ampliar o conhecimento do mecanismo pelo qual a escrita permite a “língua semiotizar a si mesma” (Benveniste, 2014, p. 1550). A linguística da escrita se dedica a compreender como, a partir da estrutura e do funcionamento da escrita, os signos ganham vida no seio da vida social, em outras palavras, como a significação se (re)atualiza na e pela escrita.

A linguística da escrita, portanto, dedica-se a compreender os efeitos das transmutações das conversões semiológicas possíveis entre língua/fala e escrita, já que é próprio da linguagem permitir essas transmutações entre níveis de interpretação.

Dessa maneira, uma linguística da escrita assim concebida e remetida ao projeto de Linguística geral de Benveniste toma como objeto a estrutura-funcionamento da escrita, como ela pode significar, sempre analisada da perspectiva da língua. Isso se funda sobre o princípio de que “um sistema semiológico é sempre,

em princípio, capaz de gerar um ou vários outros sistemas semiológicos” (Benveniste, 2014, p. 108), considerando a relação de sobredeterminação da língua sobre a escrita, ou, como diz o próprio Benveniste, tendo em conta o fato de que nessa relação é a escrita que toma a língua como modelo.

De acordo com Benveniste (2005), a linguagem humana, ao contrário, não se esgota na mera produção de sons, o homem comunica algo sobre algo e para isso, recorre à mediação da linguagem. Trata-se, nesse caso, da comunicação intersubjetiva. Conclui-se disso, que somente mediante a linguagem pode o homem livrar-se do imediatismo determinista, que caracteriza os demais seres vivos. Desse modo, é possível afirmar, que a passagem dos sons à linguagem simbólica em sua natureza, funda a realidade do homem e o enlaça a viver em sociedade, constituindo a cultura e sendo constituído por ela.

Logo, o homem encontra na e pela linguagem toda a possibilidade de fazer a passagem ao sujeito, uma vez que ela possibilita a instauração do homem em uma língua, para que este possa significar o mundo e nele ser significado. Eis o poder do funcionamento simbólico da linguagem, base da significação, que faculta ao homem significar por meio de uma língua e por consequência, inserir-se na sociedade. É nesse sentido, portanto, que embora não sejam noções que se superpõem, “linguagem” e “língua” são termos intimamente associados na teorização benvenistiana, já que a linguagem designa a faculdade simbólica, constitutiva da natureza humana, que possibilita ao homem significar por meio de uma língua.

O emprego da língua trata-se de um mecanismo total e constante, que de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira. A maior dificuldade é apreender esta, que parece se confundir com a própria língua, tão necessário, que nos passa despercebido.

### **2.3 Do ensino da escrita para a escrita como sintoma no autismo**

Nesta seção procuramos olhar para o lugar ocupado pela escrita quando se trata das discussões sobre o tema na literatura especializada. Nesse aspecto, conduzimos o texto a partir de uma breve discussão sobre o processo de ensino do estudante com autismo e finalizamos com um olhar sobre a escrita e sua relação com o sujeito que escreve.

### 2.3.1 Aprendizagem da escrita e autismo

Chiote apud Trevizan e Pessoa (2018), afirma: “é a partir da linguagem do outro, nas palavras e nos gestos, que os sentidos são produzidos e compartilhados”. Apoiada na teoria vigotskyana, Chiote (2015, p.39) ressalta, que educar uma criança com dificuldades, não significa precisar usar uma “educação ortopédica, que vise a corrigir o defeito para adequar a criança ao meio”; ele ressalta ainda, que ensinar crianças com Autismo, não deve reduzir a uma “pedagogia menor”, que invista somente nos processos naturais do desenvolvimento. Assim, ele propõe uma “educação social, que favoreça a criança a desenvolver as funções psicológicas superiores, a partir de seu desenvolvimento cultural”.

Nos estudos de Chiote apud Trevizan e Pessoa (2018) e de Orrú apud Trevizan e Pessoa (2018), as práticas escolares atuais destinadas para autistas são, em sua maioria, de natureza empirista. A nosso ver, essas práticas expressam uma tendência à valorização do estudo específico da língua desfavorecem um estudo pragmático-social da fala de dimensão translinguística, ou seja, interpessoal, intra e intersubjetiva; aliás, uma prática, que se repete com alunos típicos.

Para Orrú (2012) os modelos educacionais empiristas surgem do equívoco de alguns profissionais, que consideram de modo generalizado, que os autistas não conseguem pensar (em razão de apresentarem dificuldades de interpretação das abstrações contidas nas linguagens verbais) de modo que concluem que só podem ser ensinados de forma condicionada, associando o aprendizado deles a um ato controlado e manipulado por estímulos externos (reforço/ punição), como se o psiquismo dos estudantes com este perfil não pudesse ser valorizado no dinamismo social da aprendizagem.

Em se tratando de ensino para autistas, o desafio educacional aumenta, pois como apontam Chiote (2015) e Orrú (2012), em grande parte das escolas, os alunos diagnosticados com Autismo continuam serem ensinados pelo uso único de modelos pedagógicos behavioristas, associacionistas, conexionistas, não se considerando a relevância da funcionalidade da linguagem, na rede de relações sociais e culturais, que compõem a formação da mente humana.

No âmbito escolar, podemos sentir bem a presença ou atitude Behaviorista da escola quando oferta um ensino repetitivo, reprodutivista, pouco reflexivo, em que o

aluno, considerado uma “tabula rasa”, está, em sala para receber conhecimento, não se reconhecendo, assim, no educando, um ser atuante no processo de aprendizagem. A teoria Behaviorista da linguagem parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço. O ambiente fornece os estímulos neste caso, linguísticos e a criança fornece as repostas tanto pela compreensão como pela produção linguística.

A criança, por esta teoria, durante o processo de aquisição, é recompensada ou reforçada na sua produção pelos adultos que a rodeiam. Traduz-se metodologicamente na chamada pedagogia tradicional de alfabetização, que reduz os processos de aprendizagem aos métodos de ensino. Ao enfatizar os domínios perceptivos de aprendizagem, o associacionismo estabelece como pré-requisito para a alfabetização, a maturidade psicológica e prontidão.

As metodologias tradicionais de base associacionistas concebem a aprendizagem da escrita como transcrição linear de sinais sonoros (fala) e sinais gráficos (escrita). Na abordagem associacionista aprender a ler e escrever é dominar a técnica de codificação.

O Conexionismo parte de uma visão dinâmica da cognição e, como tal, preconiza o papel do desempenho na aquisição da linguagem. Essa orientação pelo desempenho funda-se no pressuposto-chave de que o input linguístico é rico o suficiente para que o aprendiz capte as regularidades do sistema linguístico. Nos aspectos relativos ao desenvolvimento e ao processamento da linguagem, os pressupostos conexionistas estão em consonância com pressupostos da abordagem funcionalista ao estudo da aquisição da linguagem. (Bialystok, 2001).

Segundo Bialystok (2001) a linguagem faz parte de um aparato cognitivo complexo, não sendo considerada como um mecanismo ou módulo independentemente de outras funções cognitivas. Está realacionado ao input linguístico, que é tomado como sendo extremamente rico e complexo em informações que podem ser organizadas pelo ser humano, em forma de uma gramática estruturada de natureza estocástica. O terceiro, por fim, trata da natureza emergente do conhecimento linguístico.

Enfatizamos o reconhecimento necessário de que os autistas precisam, para seu desenvolvimento, sobretudo, de uma inserção cultural nas redes de relações interpessoais e intersubjetivas, pois é na linguagem e por meio da sua função social que se garante a formação de conceitos.

Tais reflexões nos fazem perceber a importância de uma revisão dos modos de interação de professores, pais e pessoas em geral com crianças, jovens e adultos com Autismo, pois muitos destes modos interativos não alcançam, ainda, o reconhecimento da construção histórico-cultural do psiquismo, do desenvolvimento da linguagem nas relações interpessoais, intra e intersubjetivas, da valorização da funcionalidade pragmático-social dos signos e reconhecimento das estratégias culturais do processo comunicativo, que deve prever o outro no ato da interlocução, exatamente uma das dificuldades mais observadas no perfil dos autistas, em suas interações sociais.

Um dos principais problemas enfrentados na escolarização de alunos com TEA é o fato de que muitos deles apresentam dificuldade para se socializar com os outros. Nesse sentido, mais do que a chance de aprender, a escola oferece a crianças com TEA uma experiência de interação com pessoas com outros transtornos, deficiências ou com pessoas sem nenhuma necessidade especial.

O trabalho de escolarização das crianças com autismo exigirá dos professores uma reflexão sobre os processos usuais de ensino e aprendizagem, bem como um olhar diferente. Um olhar que leve em conta um estudante que não está em posição de curiosidade, mas que aprende de maneira específica e pouco convencional.

Os alunos com TEA nível 1 de suporte, geralmente aprendem a ler muito cedo (Assumpção Jr, 1997), mas escrevem com movimento lentos e desajeitados, devido as dificuldades relacionadas as habilidades da motricidade fina e relações espaciais. Eles têm dificuldade para desenvolver um enredo de assuntos abstratos, eles se saem melhor escrevendo passo a passo de um processo. Muitas vezes, as resistências, birras e estereotípias exibidas por essas crianças, podem se originar da incompreensão da atividade ou por ter que escrever sobre um assunto, que não é do seu campo de interesse.

A criança ao iniciar suas produções textuais, começa com escritas espontâneas, o que pode ser um momento muito importante para o professor notar alguns indicativos de como o aluno está tomando suas decisões no decorrer do texto. Ao entrar em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem (Abaurre; Fiad; Mayrink-Sabinson, 1997, p. 22).

Diante de uma atividade de produção textual, as crianças com Autismo podem manifestar um bloqueio, caso o enunciado necessite da compreensão do sentido

figurado da linguagem, como metáforas e ironias. Podem ter dificuldade em iniciar e terminar um assunto (Camargos Jr, 2001), também apresentam limitações de interesses.

Frequentemente ao realizar seus textos, fogem do tema, caso não seja atraente. Apresentam uma memória formidável, mas seus textos podem se caracterizar por ter muitos detalhes desconexos e ideias repetitivas (Assumpção Jr, 1997). Levando em consideração que o aluno com Autismo tem dificuldades em expressar seus pensamentos de forma coerente nos seus textos e também por apresentar dificuldades em ler as entrelinhas e compreender conceitos, o professor precisa pesquisar estratégias de ensino, que possam apoiar no resultado favorável da aprendizagem.

Segundo Vygotsky, escrever exige dominar um sistema simbólico complexo que permite um salto qualitativo nos reflexos psíquicos e que possibilita o acesso ao conhecimento elaborado pertencente à esfera mais complexa da atividade humana.

Não há, pois, nessa perspectiva, um sujeito pronto e acabado. Ao ler e escrever, o aluno precisará considerar as suas práticas “na história de cada palavra escrita, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente” (Geraldi, 1995, p.10).

Não existe um único modo para ensinar os alunos, e com pessoas com TEA não é diferente. Mesmo que duas pessoas apresentem o mesmo diagnóstico, elas podem responder de modos distintos a uma mesma proposta pedagógica. Por isso, o que funciona para um aluno com TEA, pode não ter o mesmo efeito em outro.

De acordo com Gauderer (1987), o aluno com Autismo, apresenta dificuldade em utilizar coerentemente algumas palavras, porém quando tem intervenção intensa nas aulas, apresenta mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem. O papel da escola é elaborar estratégias, para que estes alunos consigam desenvolver capacidades para interagir com pessoas com outros transtornos ou sem nenhuma necessidade específica.

O encaminhamento pedagógico do aluno com Autismo deve estar de acordo com seu potencial, de acordo com sua idade e de acordo com o seu interesse. O nível de desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita da pessoa com TEA pode ser gradativo e caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno.

Portanto, é fundamental compreender, que ensino de modo claro e objetivo para os alunos com TEA, é essencial para o trabalho adequado e a persistência é um forte aliado para se alcançar o objetivo pedagógico.

Compreende-se que o desenho é uma etapa fundamental antes da escrita propriamente dita, ela servirá como base para o surgimento das letras. Segundo Andreozzi (2014, p.42) ler e escrever implica no apagamento do imaginário da letra presente no desenho. Quando a criança desenha ela grafa fonemas, faz figuras e trabalha com o imaginário. Entende-se, portanto, que o processo de aquisição da escrita se inicia muito antes da criança estar na escola, mas nem sempre a estruturação acontecerá de forma conveniente entre as crianças com o risco de autismo.

Bernardino (2017, p.96) afirma, que em crianças com autismo, por exemplo, a passagem da letra, enquanto significante não acontece de forma satisfatória. O processo de escrita encontrará entraves, uma vez, que a criança não irá se apropriar das construções necessárias, que permitirão adentrar no campo simbólico.

A esse respeito, Onãtivia (2014, p. 203) fala sobre a dificuldade de a criança com autismo fazer o uso do simbólico em suas vivências, bem como, a importância que a aprendizagem da escrita irá exercer nesse sujeito. Adquirir a escrita significa se apropriar de um sistema de representação da realidade, isto é, de um sistema simbólico. Dessa forma, a aprendizagem por crianças com autismo, propicia terem acesso ao mundo simbólico. O uso do código que a escrita representa, possibilita à criança a chance de se comunicar.

Bernardino (2017, p. 105) evidencia a importância da aquisição da leitura e escrita para os autistas, nestes casos trata-se de uma possibilidade de o sujeito expressar-se. Aprender a ler e escrever tem papel constituinte, bem como os insere no campo da linguagem. Segundo Milmann (2016, p. 480) a escrita se constitui como um lugar de enunciação do sujeito no processo de inscrição da linguagem.

Por fim, compreende-se, que para além da aquisição de conhecimentos, a aprendizagem da escrita tem efeitos terapêuticos nos alunos com autismo, uma vez, que lhes permite adentrar ao campo simbólico e da linguagem. Dessa forma, a escrita possibilita à criança a entrada nesse universo linguístico e de comunicação.

A aprendizagem da escrita permite que alunos com autismo reorganizem suas relações com o outro e com a linguagem. É importante salientar, que o processo de aprendizagem da escrita, mas que uma habilidade isolada, é uma construção

complexa e ampla, deixando de ser apenas treino de habilidades isoladas, para dar lugar ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Meirieu (1998, p. 53) diz que aprender não é simplesmente receber informações, é preciso considerar a existência de processos mentais. No ensino de crianças, que se apresentam tão singular, o professor tem papel importante. Kupfer et al. (2017) aborda ao saber não sabido do professor, que, por vezes, pensa desconhecer a forma como trabalhar em seu aluno. Entretanto, sem saber se apresenta de forma inconsciente. Em sua relação com o aluno, o professor põe em prática esse saber.

A relação professor-aluno perpassa também o que Meirieu (2002, p. 278) chama de momento pedagógico. O autor define esse momento como: o momento em que o professor aceita entender a resistência do outro, aceita que o outro diante dele não compreenda, não deseje, decida não aprender aquilo que se exige dele, quando se exige.

De acordo com Kupfer (2010) é a partir da escrita, que alunos com autismo podem encontrar a possibilidade de se reordenar na relação com o outro, com a linguagem fundamentada nessa concepção. É possível afirmar, que a escrita possibilita que o sujeito possa emergir, dizer-se e expressar-se. Para esses sujeitos, aprender a ler e escrever tem papel constituinte, bem como inserir no campo da linguagem.

A escrita também possui algumas funções na sociedade, como por exemplo, ampliar a memória, lembrete, registrar nomes, textos e fatos. É usada ainda como forma de comunicação, servindo para transmitir informações, sentimentos e registrar acontecimentos.

No que se refere à criança com desenvolvimento dito padrão, quando ela entra no período escolar e começa o processo de alfabetização, trata-se, para ela, de ser introduzida em uma nova relação com a linguagem e com a língua. É uma nova entrada, desta vez sem a intermediação de um agente familiar, mas ainda assim com a figura do professor como intermediário, um representante do meio social.

Se por um lado trata-se de um campo totalmente exterior, já que não depende da criança para existir, está dado, com suas regras, seu funcionamento, por outro lado trata-se de um campo já instalado na criança, através do processo de constituição subjetiva: a estrutura da linguagem já está instalada nela, de modo inconsciente. Para a criança, há um reconhecimento, aos poucos, da língua falada

na língua escrita e vice-versa, o que lhe propicia um ordenamento e uma ainda maior apropriação dessa linguagem que na sua pré-história se apropriou Bernardino (2006).

De todo modo, essa experiência que relatamos, bem como aquela expressa nos livros autobiográficos de autistas, evidencia a existência de linguagem. “Eles não sabiam que, em minha cabeça, eu já falava há muito tempo” (Nothomb, 2003, p. 36). É o que observamos também nos casos dos bebês em geral.

O que acontece na sala de aula é crítico, já que pode determinar se as crianças serão leitoras ou não. O professor ou a professora é uma das pessoas mais importantes para motivar, estimular ou, ao contrário, frustrar esta aprendizagem. As crianças devem compreender que a aprendizagem da leitura tem um sentido.

A criança aprende a ler lendo, portanto, a professora ou professor deve fazer com que esta aprendizagem seja fácil e divertida, no entanto, existem muitos casos onde são utilizadas formas simples de tornar a leitura mais complicada. Fazer da leitura uma aprendizagem fácil quer dizer que seja: significativa, útil, divertida e frequente. (Gomés; Terán, 2014).

A escola é um espaço social onde diversas culturas, etnias e realidades sociais coexistem e nesta heterogênea vivência também se incluem os ritmos de aprendizagem. Trata-se de grande desafio para os educadores a alfabetização de alunos autistas em função de suas especificidades na maneira de aprender, exigindo dos professores a compreensão destas particularidades e a busca por informações que envolvem o contexto do autismo.

As crianças acometidas pelo espectro autista podem ter características semelhantes, mas não significa que todas vão aprender da mesma maneira, pois apresentam singularidades como quaisquer crianças. Desta forma, “o professor tem que estimulá-las a perceber a leitura e a escrita como sendo atividades empolgantes que lhes ajudarão a entender melhor várias situações da vida” (Cunha, 2015, p. 77).

O autor afirma que a leitura e a escrita devem ser encaradas pelas crianças como habilidades interessantes e empolgantes de serem aprendidas, mesmo em meio aos desafios que elas terão, mas para que isto ocorra, será necessário “que o professor lhes mostre como poderão ajudá-los nas aventuras do dia a dia” (Cunha, 2015, p. 78). Segundo Sampaio e Oliveira (2017), o pensamento visual costuma ser bem desenvolvido nas crianças com autismo.

Ao analisar o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança com autismo no ensino regular por meio de pesquisa de campo, Santos (2016) apontou para a escassez de estudos que abordem como se dá o desenvolvimento da linguagem e a formulação dos pensamentos dos alunos com autismo e como essa falta torna desafiador construir uma pesquisa sobre o processo de desenvolvimento da linguagem dos autistas.

Esse desafio se amplifica principalmente no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem escrita de alunos autistas. Sabe-se que, em relação à escrita, os alunos apresentam déficits na combinação de aspectos da sintaxe, morfologia e fonologia (Walenski, Tager, Flusberg, Ullman, 2006), e esse fato é reflexo dos desvios de comunicação oral que os indivíduos com autismo possuem.

Para Vygotsky, “o professor é o responsável por criar as possibilidades para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento, planejando o ensinamento para além do conhecimento já apropriado” (Weisheimer, 2019, p. 34). Ou seja, “criar as possibilidades”, em se tratando de indivíduos com autismo, é buscar ferramentas e subsídios para auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral e escrita desses alunos.

É importante que, inicialmente, o professor avalie a criança e saiba se ela verbaliza ou não, pois a aquisição da leitura e da escrita se dá de maneira diferente em crianças autistas que falam e as que não falam, e é importante frisar que a habilidade de fala está intimamente ligada à possibilidade de aprendizagem da escrita e da leitura.

Sampaio e Oliveira (2017) afirmam, que é importante para o autista ter a capacidade de se expressar oralmente, para que tenha maior êxito na escrita. Afirmam também, que as dificuldades para se comunicar e interagir socialmente colaboram para que a linguagem falada do autista seja comprometida, trazendo assim, prejuízos para a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança.

É de grande importância conhecer os sintomas, que se apresentam nas crianças autistas, que estão iniciando o processo de alfabetização. Dessa forma, os professores terão mais chances de obterem sucesso. Antes é preciso analisar se estas crianças já adquiriram certas habilidades mínimas, como por exemplo, realizar atividades de nomear vogais e nomear figuras.

### 2.3.2 A escrita como sintoma no autismo

Cada um na sua particularidade reflete um problema de reconhecimento de signo ou uma dificuldade de compreensão da ideia. Para ilustrar, consideremos, então, algumas manifestações linguísticas bastante frequentes na clínica do autismo e que, estão ligadas ao reconhecimento e à compreensão. Por exemplo, uma palavra enunciada pelo locutor não é reconhecida como signo pelo seu interlocutor e por essa razão, acaba também não sendo compreendida.

Acompanhamos Borges (2008) ao afirmar, citando Lacan, que na escrita se percebe um efeito de linguagem, isto porque, o sujeito se constitui e na e pela linguagem (Benveniste, 2005), sendo a escrita um modo de registro da língua, assim como a fala. “A desconstrução da concepção clássica de representação, permitiu que se reconhecesse que o inconsciente “sabe escrever”, e, que até comete erros de ortografia, salta letras e infringe as leis da gramática.” (Borges, 2008, p.345)

Como afirma Milner (2000), para Lacan “o silêncio não existe; pode se dizer inconsciente, pode se dizer estrutura, pode se dizer linguagem” (p. 23). A experiência de aprendizagem da escrita pode ser uma nova oportunidade de estabelecer um encontro com o campo simbólico, com o Outro, um encontro propiciado através de uma figura de mediação estranha à família como o professor, o acompanhante terapêutico ou mesmo um encontro direto, como muitas vezes ocorre com a criança, que aprende sozinha a escrever.

Essa nova oportunidade pode se tornar um ato inaugural para essas crianças, na sua relação com o campo simbólico, de abertura para a função do Outro e de possibilidade de entrada na linguagem e no discurso. É o que se discute muito no âmbito da chamada educação terapêutica. Os benefícios da escolarização e da aprendizagem formal para pôr em movimento um processo de constituição subjetiva, que até então não se instaurou. (Kupfer, 2000).

A aprendizagem da escrita permite um novo acesso para criança a esse corpo organizado da língua. Ao ingressar no sistema escrito do código, a criança tem a possibilidade de acessar a organização contida na estrutura da linguagem. À primeira vista observamos, que a criança passa a dispor de um banco de dados, palavras escritas, que lhe permitem dispor de traços, marcas, que ela toma de empréstimo desse sistema, desse corpo organizado da língua escrita.

Faz necessário, que os professores acreditem nos potenciais das crianças autistas, e que compreendam que inserir este educando na escrita alfabética é uma forma eficaz e possível quando se trata da escolarização. A escrita representa para o aluno com autismo uma reordenação do campo simbólico para que a criança possa dizer de si e conduzir seu texto a um outro que a reconhece e a compreende. É a escrita-sintoma, no dizer de Borges (2008), uma outra função da escrita.

Um fator importante para que o ensino da leitura seja proveitoso para a criança autista é encontrar meios para chamar-lhe a atenção, através de enunciados simples e significativos. O professor que selecionar textos adequados para praticarem a leitura e fizer isso com constância, certamente, conseguirá, que adquiram esta habilidade linguística, ainda que com alguma limitação, decorrente da sua natureza (Sampaio; Oliveira, 2017).

## **METODOLOGIA**

O método científico é fundamental para validar as pesquisas e seus resultados serem aceitos. Dessa forma, a pesquisa científica, requer um procedimento formal, realizado de modo sistematizado, utilizando para isto método próprio e técnicas específicas Rudio, (1980). Como parte fundamental da pesquisa, a metodologia visa responder ao problema formulado e atingir os objetivos do estudo de forma eficaz Selltiz, (1965), referindo-se às regras da ciência para disciplinar os trabalhos, bem como para oferecer diretrizes sobre os procedimentos a serem adotados.

Desenvolvemos um estudo longitudinal no consultório psicopedagógico em clínica particular, com uma criança autista de 09 anos de idade, cursando o 3º ano do ensino fundamental I e em processo de alfabetização. Foram realizadas sessões semanais, com duração de 40 minutos, de forma individual, no período de 27 de abril a 06 de dezembro de 2023.

A pesquisa trata-se de um estudo de caso, que é caracterizado pelo estudo sobre um objeto de investigação, a fim de servir como base para novos estudos e atestar a veracidade de uma proposta. A pesquisa tem como objetivo analisar o processo de aprendizagem da escrita e sua relação com o sujeito, considerando a singularidade da criança autista.

### **Seleção do Sujeito**

Critérios de inclusão: Foi necessário ao sujeito estar em processo de alfabetização, ter entre 6 e 9 anos, ser autista, ter assiduidade escolar e fazer acompanhamento psicopedagógico.

Critérios de exclusão: O sujeito já ser alfabetizado, não ter diagnóstico de autismo, não estar matriculado na escola, não estar frequentando regularmente às aulas e não ter entre 6 e 9 anos de idade.

Não foram critérios de inclusão ou exclusão: o Gênero, ser filho único, ter irmãos, morar somente com um dos pais.

## **Caracterização do Sujeito**

O sujeito da pesquisa é uma criança autista de 09 anos e 04 meses de idade, filho mais novo de três irmãos, de nome fictício Emanuel. É um estudante de escola particular da cidade de Fortaleza, do Estado do Ceará. Está em processo de alfabetização, cursando o 3º ano do ensino fundamental I. Apresenta dificuldade na aprendizagem da escrita, caracterizada por fase de transição entre uma escrita pré-silábica e silábica de palavras simples e dificuldade na construção de frases. Apresenta diagnóstico de Autismo e se encontra até a presente data (abril de 2024) em acompanhamento multidisciplinar na terapia ocupacional e psicóloga. O acompanhamento psicopedagógico encerrou em dezembro de 2023.

## **Coleta e Análise dos Dados**

Foram feitas gravações de vídeo, fotos, atividades lúdicas interativas e de escrita, com o objetivo de coletar dados de linguagem escrita. O trabalho de aprendizagem da escrita teve duração de oito meses, onde foram realizadas no período de abril a dezembro de 2023, tendo as atividades realizadas em seis etapas:

1ª ETAPA: **Letras como brinquedo.**

**Objetivo:** Fazer a criança perceber as letras como signo linguístico, pois ainda é algo distante dele.

2ª ETAPA: **Quem sou eu?**

**Objetivo:** Desenvolver o reconhecimento do sujeito, a enunciação na escrita e o nome próprio.

3ª ETAPA: **Universo das letras (parte 1).**

**Objetivo:** Aproximar o objeto do conhecimento (letras) a partir do encontro com a significação.

4ª ETAPA: **Universo das letras (parte 2).**

**Objetivo:** Aprofundar a relação sujeito e objeto do conhecimento.

5ª ETAPA: **SI-LA-BAN-DO.**

**Objetivo:** Trazer para o sujeito a possibilidade de lidar com as mudanças na linguagem, tendo em vista que há diferenças na representação gráfica do som e que a mesma letra ou sílaba pode ocupar diferentes espaços na palavra.

6ª ETAPA: **Pizzaria das palavras.**

**Objetivo:** Aprofundar a relação sujeito e escrita a partir da produção de palavras simples por meio do gênero textual receita.

Os dados foram armazenados no computador e analisados segundo as orientações enunciativas originárias dos estudos de Benveniste (1989/2020). Flores (1995) afirma, que não há propriamente um modelo de análise da enunciação. A obra de Benveniste é mais um roteiro indicativo de questões referentes à presença do homem na língua do que a proposição de um método nítido de análise. Propor uma metodologia de análise da língua a partir das indicações deixadas pelo “pai da teoria da enunciação” é em si mesmo uma teoria. Talvez nisso se encerra a grandeza de Benveniste: permitir que sempre novas leituras se façam, a cada enunciação.

### **Considerações Éticas**

Esta pesquisa faz parte do projeto Aspectos da Língua(gem) na Perspectiva Enunciativa, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco, em 08/04/2020, sob o parecer nº 3.960.039, cujo pesquisador responsável é a Profa. Dra. Isabela Barbosa do Rêgo Barros.

No entanto, a prévia aprovação da proposta, não exclui a obrigatoriedade do consentimento dos envolvidos através da assinatura e preenchimento do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis pelos sujeitos da pesquisa e da carta de anuência da clínica que assiste aos sujeitos, assinada pelo responsável pela clínica ou setor clínico.

## ANÁLISE E DISCUSSÕES

Segundo Flores (1995) a enunciação requer do pesquisador a consideração em tomar a escrita como um lugar de onde o sujeito se enuncia. O pesquisador passa a vê-la além da representação gráfica, carregada de enunciação, assim, tanto a escrita quanto o homem tornam-se visíveis. Sendo assim, tivemos como objetivo geral investigar o processo de aquisição da escrita e sua relação com o sujeito, considerando as singularidades da criança autista. Para isso tivemos como objetivos específicos examinar as marcas enunciativas na escrita do sujeito autista e analisar se há especificidades, que caracterizem o processo de aprendizagem da escrita no autismo.

Em seu célebre artigo “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste acentua a subjetividade e a intersubjetividade como pertencentes a um quadro dialógico constitutivo da língua. Ao enunciar-se na escrita, o locutor mobiliza, assim como na forma sonora em outra enunciação de retorno. Se não o faz com a mesma presença pontual exigida pela oralidade, inegavelmente há uma presença/ausência desejada ou imaginada. Especificamente sobre a escrita, apenas uma menção no final do texto:

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem (1989, p. 90).

Ao libertar-se do jugo sonoro, a escrita apresenta-se como pura forma, não sendo mais relacionada ao som, torna-se imaterial. Esse é, pois, o conceito de escrita capaz de aproximá-la da Teoria da Enunciação. Pelo viés de uma escrita dotada de um sistema próprio, torna-se possível postular a existência de uma enunciação escrita, de certa forma, já apontada por Benveniste em alguns trechos de sua obra.

A construção epistemológica subjacente ao aparelho formal da enunciação preconizado por Benveniste em 1970, para a língua tomada em sua totalidade permite que se aborde a escrita como um lugar de enunciação com características próprias.

### **1ª ETAPA (27/04/2023 a 11/05/2023): Letras como brinquedo.**

**Objetivo:** Fazer com que a criança perceba as letras como signos linguísticos, pois a escrita ainda não é percebida como registro do que se quer falar.

O signo traz em sua constituição um significado para que ele cumpra a função social de colocar em relação, via linguagem e no mundo, um homem com outro homem. Isso porque, conforme Benveniste, a relação entre significante e significado é necessária para que haja signo linguístico. (Benveniste apud Fumagalli, 2016).

É perfeitamente perceptível o valor discursivo do signo quando analisado além do significante e do significado. O signo, ao interagir com outros signos, dentro de um dado contexto, pode emitir as mais diversas e surpreendentes significações, além de outras desejadas pelo emissor. Dessa forma, “é no uso da língua que um signo tem existência”. E o homem precisa da língua para existir. (Benveniste apud Fumagalli, 2016).

Segundo Benveniste (1989), a enunciação é o colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização, que implica um tu em situação dialógica. Segundo (Benveniste apud Silva, 2007) a condição de diálogo é constitutiva de pessoa, pois implica reciprocidade, que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu. Na verdade, a língua fornece ao locutor a possibilidade de apresentar-se como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu e propondo outra pessoa como tu no seu discurso. Com isso, a língua, em sua estrutura formal comporta mecanismos que permitem o exercício da fala, assegurando o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso.

Nessa pesquisa a enunciação é apresentada como um processo, como um ato, como tendo natureza fônica e natureza gráfica. Na criança sujeito deste estudo, a relação do eu com a escrita parece ser algo distante, que está fora do seu universo infantil.

No nosso primeiro contato sem a presença da mãe, eu já tinha a informação da própria mãe, que Emanuel estava no processo de conhecer as letras, ainda não reconhecia todas e era um pouco resistente. Dessa forma, trouxe para nossa primeira sessão sem a presença da mãe, o alfabeto móvel colorido (peças de plástico). Onde pedi de forma lúdica e dinâmica, que me mostrasse as letras. Coloquei-as em um saco de tecido, sacudi e pedi, que ele dissesse as letras tiradas por ele, acertou quase todas. No segundo momento, vendei seus olhos, para que ele puxasse do saco uma letra por vez e me dissesse o nome da letra, a partir da forma percebida por ele e acertou algumas.

Figura 1: Brincadeira



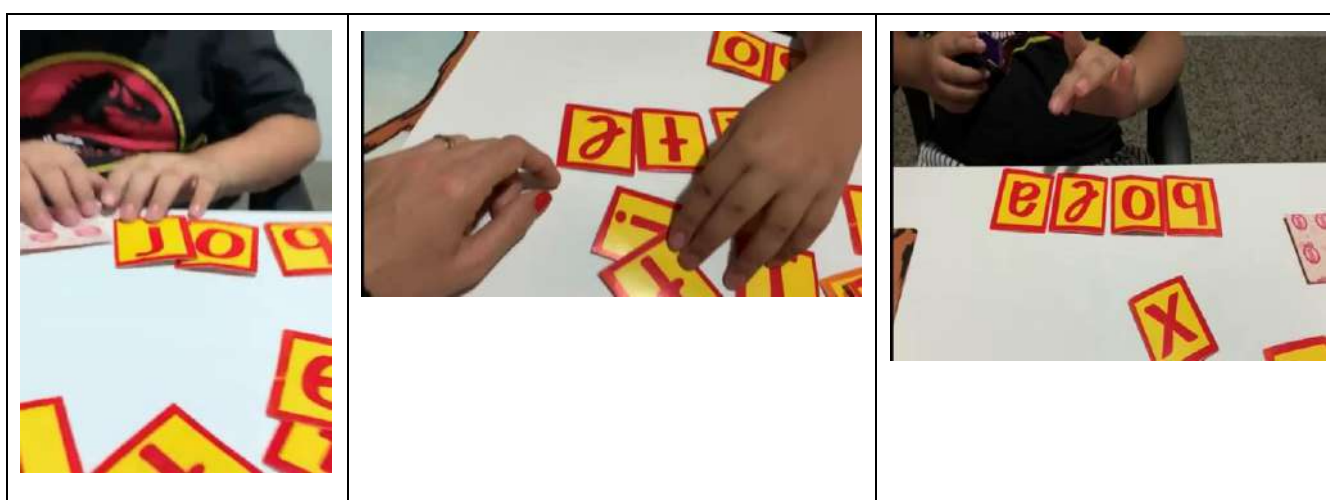
Fonte: Autora

Na figura 1, primeiro registro fotográfico das intervenções, é possível perceber, que as letras estão bem juntas. Emanuel pediu para formar um boneco, querendo encerrar logo a brincadeira das letras. Quando pergunto o que formou, ele disse não saber. Esse fato nos chama atenção, pois a criança pede para formar um boneco e o faz, com cabeça, tronco e membros. Talvez o “não saber” refere-se a “não saber ler”, pois a criança não sabe que palavra formou.

No quadro 1, a seguir, constituído por fotos tiradas ao longo do período denominado Letras como brinquedo, foram inseridos jogos com o objetivo de

mostrar, aproximar do universo infantil e fazer com que Emanuel percebesse as letras como um objeto (signo linguístico) que pode registrar o que se fala.

Quadro 1: Manuseando as letras



Fonte: Autora.

No início foi algo bem desafiador, pois a criança enfileirava as peças das letras como um dominó e “chutava” com os dedos. Não aceitava ficar por mais de 20 minutos em uma atividade, que tivesse relação com a escrita, pois logo apresentava choro e rejeição.

Os atendimentos desse período foram a partir de jogos divertidos e dinâmicos, como por exemplo, “com a corda no pescoço”. Trata-se de um jogo de desafio e velocidade, onde quem não formar a palavra proposta por um dos oponentes, vai completando as partes do boneco até finalizar a partida, perde quem não conseguir formar, formar por último ou formar menos palavras e conseqüentemente, perde quem formar o boneco primeiro.

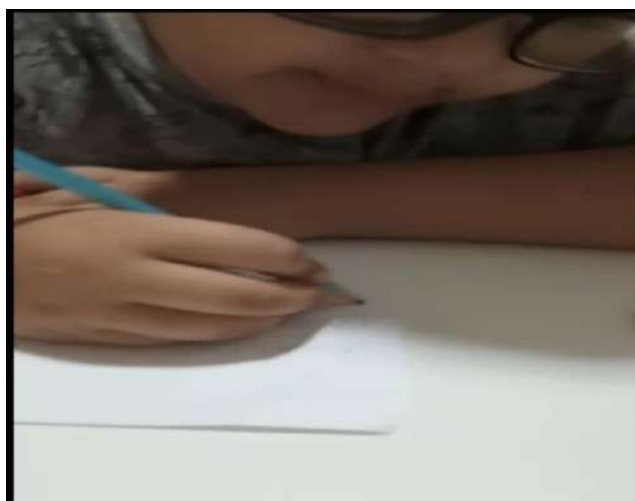
Para Emanuel foram feitas adaptações nas regras, de duas formas: 1- Deixei todas as letras viradas para baixo e em forma de sorteio, pedi para ele virar uma letra por vez e dizer o nome. 2- Ele tinha que virar a letra inicial das palavras ditas como: **C**asa, **M**ala, **L**ata, **B**ala, **P**ote etc.

Percebemos a dificuldade da criança em enunciar-se pela escrita, uma vez que os signos gráficos, inicialmente, são “peças de jogos” que constituirão figuras, tal qual desenhos. O sujeito recusa ao sistema linguístico na modalidade escrita, deixando-se marcar pela posição de resistência à linguagem.

## 2ª ETAPA (18/05/2023 a 15/06/2023): Quem sou eu?

**Objetivo:** Desenvolver o reconhecimento do sujeito, a enunciação na escrita e o nome próprio.

Figura 2: Papel e lápis

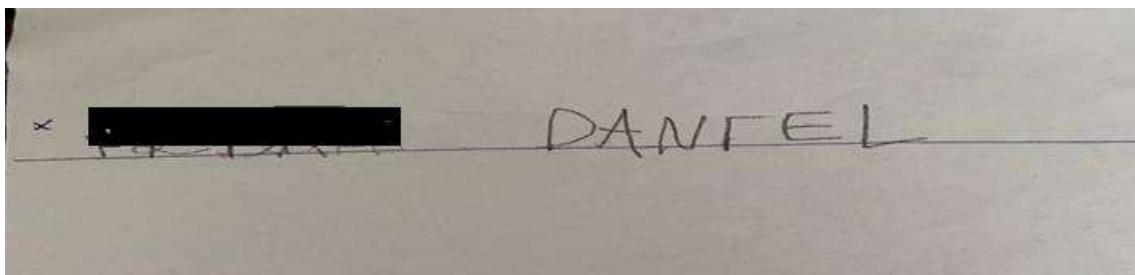


Fonte: Autora

Para Benveniste ao enunciar-se na escrita, o locutor mobiliza, assim como na forma sonora uma outra enunciação de retorno. Se não o faz com a mesma presença pontual exigida pela oralidade, inegavelmente, há uma presença/ausência desejada.

No decorrer dos encontros, Emanuel passou a utilizar o lápis e o papel (figura 2) para escrever o nome próprio, conforme a figura 3, a seguir.

Figura 3: Nome próprio



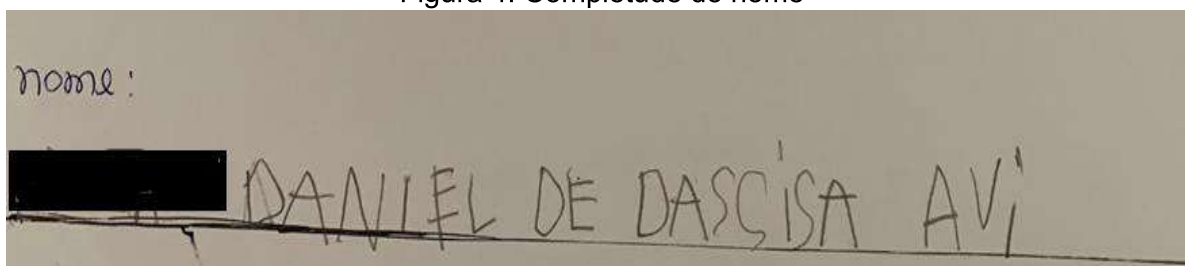
Fonte: Autora.

A importância do nome próprio para a constituição do sujeito está no reconhecimento de si como diferente de um outro, que, durante a exposição do nome, encontra seu lugar na linguagem, quer seja nomeando-se a si mesmo ou sendo nomeado por outro.

No primeiro momento Emanuel apresentava muita resistência nas atividades de escrita e na escrita do nome completo. Criava estratégias de fuga como conversas, brincadeiras, choro e o desejo de ir embora. No decorrer das sessões, o vínculo com Emanuel foi sendo fortalecido e com isso, ocorreu uma maior disposição da criança para conversas sobre o tema escrita e posteriormente, de forma lenta, a aceitação para escrever parte do nome. (Figura 03)

Emanuel falava o nome completo, mas não queria escrever. Ele registrava dois dos três sobrenomes (Alves e Assis), porém, o último sobrenome, a saber, Domingos, ainda não era aceito. (Figura 04) A criança alegava não saber e fugia da atividade.

Figura 4: Completude do nome



Fonte: Arquivo da autora.

Em conversa com a mãe da criança, fui informada que Domingos é o sobrenome paterno. Emanuel não mora com o pai. Os pais da criança estão separados desde o ano de 2021. Com a separação, a criança mudou o comportamento, ficando agressiva. O pai foi morar em outra cidade, com isso as visitas se tornaram raras, mas quando aconteciam, Emanuel voltava a ser uma criança tranquila. Com o passar do tempo, até o contato por telefone com o pai se tornou raro, e quando o pai ligava, Emanuel não queria falar. A rejeição na escrita do sobrenome paterno pode estar relacionada a ausência do pai, de quem Emanuel amava e perdeu? A exclusão do sobrenome seria uma forma de se proteger para não sofrer mais?

Segundo Aberastury (1991) o pai representa a possibilidade do equilíbrio pensado como regulador da capacidade da criança investir no mundo real. A necessidade da figura paterna ganha contornos no processo de desenvolvimento. Sua atuação na fase inicial da vida é decisiva na resolução de conflitos. Suas experiências com os pais e com o mundo externo, neste momento, tende a orientar uma forma especial de desejar e mais tarde, de conceber e se relacionar com um filho.

Corneau (1991), apoiado no discurso de Lacan, ressalta, que o pai é o primeiro outro, que a criança encontra fora do ventre de sua mãe. É esta a presença que irá facilitar à criança a passagem do mundo da família para o da sociedade. Será permitido o acesso à agressividade, à afirmação de si, à capacidade de se defender e de explorar o ambiente: "as crianças bem paternizadas sentem-se seguras em seus estudos, na escolha de uma profissão ou na tomada de iniciativas pessoais" (Corneau, 1991, p. 28).

Lacan (1961/62) aponta, que o nome próprio é um significante puro, que vale por sua função distintiva demarcando um traço único, pois, para ele, "nomear é primeiramente, algo que diz respeito a uma leitura do traço Um, designando a diferença absoluta". O nome próprio, tal como articulado por Lacan, está intimamente vinculado à problemática da identificação.

Após receber um nome, o sujeito faz um esforço para se apropriar desse som e das letras, que servem para representá-lo. Nesse intento, o nome se enlaça ao corpo e ao mesmo tempo ultrapassa esse corpo, já que continua ressoando para além do corpo vivo. O nome próprio, portanto, transita pela cultura, o ELE a quem Silva (2007) chama atenção e marca o lugar de um ser humano na história. O sujeito escrevente (o eu) durante a enunciação, se relaciona com o "tu" (o alocutário), com o ele (o tema da escrita) e o Ele (a própria escrita). Esse enlaçamento tão complexo ocupa um lugar privilegiado na infância, pois corpo e nome são trançados na perspectiva constitutiva, que contempla cada sujeito ainda antes do nascimento.

Percebemos, que a enunciação escrita do sujeito não se dá pelo nome completo. Evita-se o nome que, para o sujeito, talvez não faça mais parte de sua constituição enquanto eu distinto do tu. A reciprocidade existente entre eu e tu constitui-se pelo caráter de pessoa, já que eu me torno tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu. Nesse sentido, "a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu

discurso”. (Benveniste, 1995, p. 286). Emanuel se apresenta como sujeito de modo singular e diz de si com a recusa da escrita. O não saber ou o erro na escrita do nome não revela uma dificuldade de aprendizagem, mas um querer falar de si para um outro. Aqui não é o autismo o causador da dificuldade ou do atraso na aprendizagem da escrita. Há um sujeito, que resiste para além de um transtorno.

### 3ª etapa (22/06/2023 a 27/07/2023): Universo das Letras – Parte 1

**Objetivo:** Aproximar o objeto do conhecimento a partir do encontro com a significação.

A Pizzaria Maluca é um jogo que tem como objetivo montar as fatias de pizza com os ingredientes sorteados por um dado. (Quadro 02) A partir das fatias montadas, a criança faz o registro dos nomes dos ingredientes das suas fatias. No caso de Emanuel o registro seria apenas da letra inicial, pois neste momento ele ainda não aceitava a produção de pequenos textos escritos. A pizzaria foi importante no processo de enunciação na escrita de Emanuel, pois o ajudou a formar vínculo com o registro gráfico.

Quadro 2: Jogo Pizzaria Maluca



Fonte: Autora

Ao entrar na sala para o atendimento clínico, Emanuel sempre ia em direção ao armário dos jogos, pegava a Pizzaria Maluca, levava para a mesa e pedia para brincar. Apresentava resistência para escrever, principalmente sobre a quantidade

de palavras e sempre tentava “negociar” o registro dos termos no papel. Possivelmente Emanuel entendia a escrita como um objeto distante e exterior a ele. A criança ainda apresenta uma relação de desinteresse com a escrita, nesse momento do processo ainda estava no brincar, ainda não percebia, que a escrita era um registro da língua.

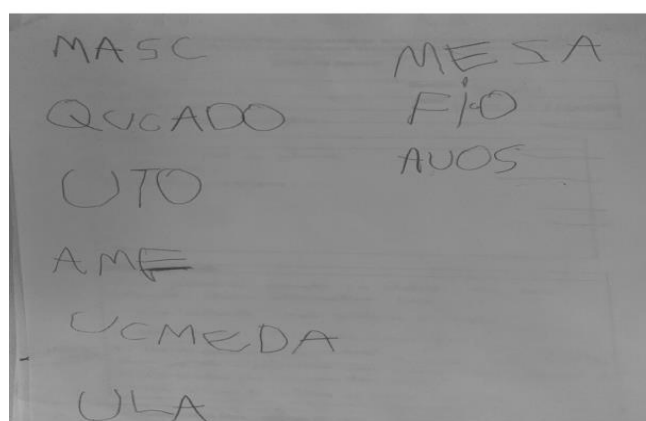
Há uma relação de aproximação e afastamento da escrita. Ao final dessa etapa, Emanuel começa aceitar a escrita das letras, mas com a “condição”, que fossem poucas palavras, pois ainda não “compreende” essa escrita.

#### **4ª etapa (03/08/2023 a 06/09/2023): Universo das Letras – Parte 2**

**Objetivo:** Aprofundar a relação sujeito e objeto do conhecimento.

Atividade realizada a partir de uma lista de palavras no contexto do seu dia a dia: maçã (MASC), quadro (QUCADO), grito (UTO), anel (AME), comida (UCMEDA), lua (ULA), mesa (MEZA), frio (FIO), avós (AVOS).

Figura 5: Ditado de palavras.



Fonte: Arquivo da autora.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a criança passa por várias fases na escrita. Encontramos na produção analisada características da fase de transição silábico-alfabética ora com a correspondência escrita esperada, outras vezes com aproximações distorcidas que apontam para a relação da criança com a língua. O

diagnóstico de autismo não impede, que Emanuel vivencie as fases de aquisição da escrita indicadas por Ferreiro e Teberosky.

Destacamos na escrita das palavras a presença de inversões de grafemas (UCMEDA – CUMEDA; ULA- LUA), omissões (QUCADO – QUADRO; FIO – FRIO; AVOS – AVÓS), substituições (QUCADO – QUADRO; UTO – GRITO; AME - ANEL) e confusão entre a possibilidade de múltiplas representações escritas dos grafemas (MASC- MAÇÃ; UCMEDA – CUMEDA; MEZA – MESA). Zorzi (1998), apoiado na perspectiva cognitiva, discute a apropriação do sistema ortográfico e classifica as alterações a partir do que apresentamos. No entanto, nos distanciamos e na perspectiva enunciativa, percebemos a relação de Emanuel com a linguagem e com o consequente sistema de escrita alfabética, como uma ação do sujeito autista em se apropriar da linguagem e dizer de si.

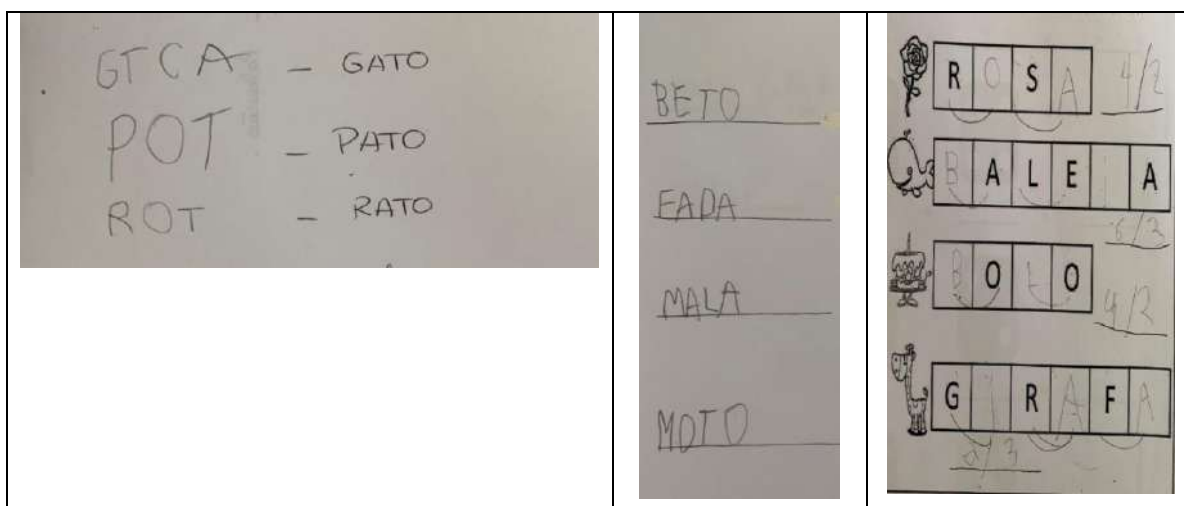
Quando a criança percebia, que seria solicitado o registro gráfico da língua, criava estratégias de fuga como: ficava bem falante, trazia outros assuntos como falar sobre os amigos da escola, os personagens de que gostava e chegava a criar histórias a exemplo do episódio em que bateu em um amigo. Posteriormente a mãe relatou, que a história nunca aconteceu.

Os encontros foram marcados por conversas sobre a importância da escrita no papel e pela intensificação do exercício gráfico, explicando-se sempre à criança, que a escrita era outro modo de registrar as mesmas palavras, que ela narrou ou formou com as peças do jogo.

### **5ª etapa (13/10/2023 a 23/11/2023) SI-LA-BAN-DO**

**Objetivo:** Trazer para o sujeito a possibilidade de lidar com as mudanças na linguagem, tendo em vista que há diferenças na representação gráfica do som e que a mesma letra ou sílaba pode ocupar diferentes espaços na palavra.

Quadro 3: Palavras soltas



Fonte: Autora

Foi trabalhada a consciência fonológica dos sons, reconhecimento das letras e formação das silábica, com o objetivo de uma escrita de palavras com duas sílabas e três sílabas.

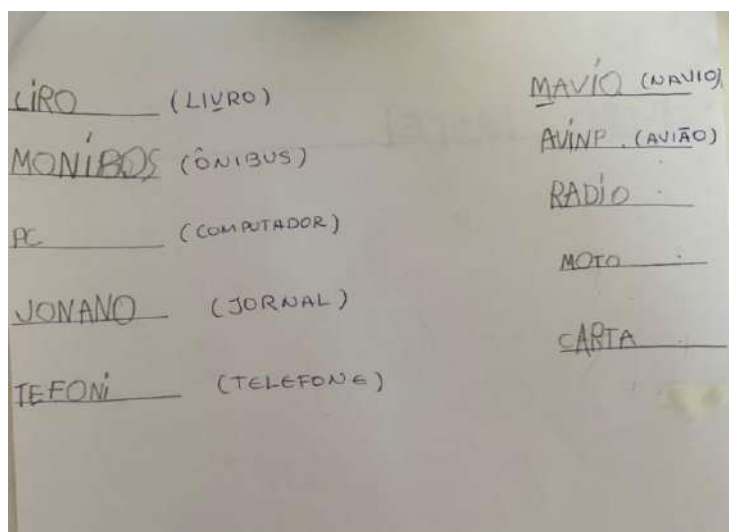
Sempre direcionando para o lúdico e para o brincar, estratégia encontrada para diminuir a resistência e fazer com que Emanuel tenha a percepção e aceitação sobre a importância do registro e que por vezes é necessário. Na atividade do primeiro quadro foi utilizado o jogo Bingo de letras, que tinha como regra: o sorteio de letras e a partir das letras sorteadas perceber se dava para formar uma palavra, fez três palavras. Nas atividades do segundo e terceiro quadro, pode ser observado, que as palavras estão escritas corretamente e com uma grafia legível.

Emanuel apresentou ao longo das sessões desta etapa, cada vez menos resistência para representar graficamente as imagens e palavras formadas a partir dos jogos, porém, a quantidade de palavras, ainda é uma barreira. Aceita fazer o registro, porém de poucas palavras, o que já pode ser considerado um avanço na compreensão da importância do registro da linguagem trabalhada a partir dos jogos, o que não acontecia no início de oito meses que ficamos juntos semanalmente, com o objetivo de enunciar a escrita.

### **6ª etapa (30/11/2023 a 21/12/2023)**

**Objetivo:** Aprofundar a relação sujeito e objeto do conhecimento.

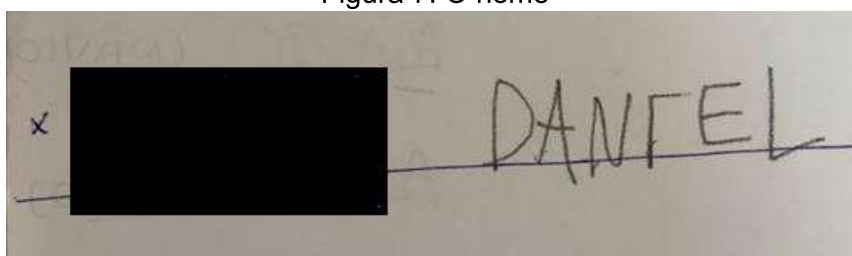
Figura 6: Escrita de imagem



Fonte: Autora

Emanuel finaliza esse processo de oito meses se enunciando no nível silábico-alfabético da escrita. Todas as atividades de escrita e jogos lúdicos, foram parte desse processo de construção. Na atividade acima, foi solicitado o registro dos nomes das imagens do jogo da memória. No jogo constava vários pares de imagens de objetos, que Emanuel tinha, que encontrar e depois fazer o registro. Vele ressaltar que as “correções” escritas de caneta, não foram feitas na presença da criança.

Figura 7: O nome



Fonte: Autora

Emanuel ainda apresenta resistência na escrita do nome completo. Talvez, para esse sujeito, ele seja o nome próprio que é único e dele mesmo, não seu nome de família, compartilhado com outros sujeitos. A enunciação se dá na escrita correta dos primeiros nomes e na negação da relação com o pai, através da omissão do sobrenome.

Em síntese, o processo de aprendizagem da escrita do sujeito investigado apresenta nuances, que apontam para uma relação singular do autista com a linguagem escrita, apresentada no quadro a seguir:

Quadro 4: Singularidades da escrita do sujeito autista.

Incompreensão da utilidade da escrita
Resistência à modalidade escrita da língua
Rejeição e afastamento do objeto do conhecimento
Não fixação do olhar sobre o objeto do conhecimento
Negação e fuga ao nome próprio
Presença de comportamento ritualístico

Fonte: Autora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo geral analisar o processo de aprendizagem da escrita e sua relação com o sujeito, considerando a singularidade da criança autista. Nossos objetivos específicos foram analisar se há singularidade no processo de aprendizagem da escrita do sujeito autista, analisar se há características próprias, que provoquem discussões e reflexões em torno do tema, que auxiliarão os professores na alfabetização e as características da linguagem escrita da criança autista.

Para estimular a criança autista na enunciação da escrita, o professor deve estimular seus alunos, de forma criativa, lúdica, dinâmica a partir de uma compreensão e entendimento, que o sujeito autista apresenta especificidades e particularidades no processo de aprender, como foi exemplificado nas etapas das análises. Ferreiro (2011) apud Sampaio e Oliveira (2017) acredita, que a escrita é considerada, na maior parte das escolas, como algo que possui valor em si mesmo, importante dentro da escola, para que os estudantes passem de ano e importante para quando os alunos virarem adultos. Porém, essa maneira de entender os valores da língua escrita, não adianta para convencer os alunos sobre as inúmeras serventias do código escrito no dia a dia.

Saber que o conhecimento do código escrito da língua vai servir para o estudante, quando este tornar-se adulto, é muito vago para que a criança dê

importância. É preciso, que fique claro para os alunos, que a língua escrita só tem importância na escola, por causa da sua importância fora da escola.

Para aprender a escrever, é necessário sentir a necessidade de comunicar sua observação, seu sentimento, seu conhecimento a si mesmo ou a alguém. Assim como cada criança tem seus próprios desenhos, seus próprios modos de expressão oral, tem sua própria maneira de se expressar na forma escrita (Gómez; Terán, 2014, p. 153-154). Logo, a escrita é um dos modos de enunciação do sujeito, tendo em vista que a criança, durante a aprendizagem da escrita, manipula e utiliza a língua de modo individual e singular.

As singularidades nas atividades de Emanuel foram percebidas na sua relação com a escrita do seu nome, especialmente do último sobrenome, Domingos, nome paterno. Com os pais separados, Emanuel passa a não ter contato com seu pai, que tinha muito apego. No momento dessa quebra do vínculo, onde as visitas passam a ser raras, a criança estava iniciando a fase da escrita do nome próprio e com isso, ele rejeita a escrita do nome da pessoa que o “abandonou”.

A escrita de forma geral, como a de palavras simples, a criança também não apresentava uma boa relação, era de brincadeira, não compreendia ainda o porquê do registro gráfico, isso causava sofrimento para ele, chorava e não queria mais continuar a sessão de atendimento psicopedagógico.

Das singularidades para o processo de aprendizagem da escrita de Emanuel, é possível destacar a fuga, que a criança apresentava para a escrita do sobrenome do pai, o que dizia muito da sua relação ou da ausência e o que lhe causava. Emanuel falava, que não sabia escrever o nome, que era grande, queria contar histórias e fatos ocorridos naquele dia na escola, tudo forma de estratégia de fuga, para não lembrar da ausência ou do que isso lhe causava. Essa foi a forma encontrada por Emanuel, para comunicar e se expressar, sobre o que lhe causava sofrimento.

A resistência e rejeição para a escrita de um modo geral, também era algo marcante na linguagem. Não fixava o olhar durante as atividades, apresentava fuga em atividades de ditado de palavras simples e comportamento ritualístico para a escrita, onde somente aceitava atividades de escrita por 20 minutos (metade do tempo de sessão). Ficava de forma repetitiva, perguntando as horas e a partir desse momento, queria brincar, levantava e caminhava em direção ao armário, na busca do jogo previamente escolhido por ele, antes mesmo de iniciarmos a sessão.

Com todos esses sinais compreendidos a partir dos atendimentos, sobre suas singularidades, características e marcas, foi percebido, que antes de pensar em aplicar métodos pré-estabelecidos, temos, que entender o sujeito autista que está à nossa frente, que se apresenta de forma única, que se enuncia e que aprende de forma única, seja na clínica psicopedagógica ou na sala de aula.

Respeitando suas individualidades, que interferem no processo de alfabetização, conseguimos compreender, que Emanuel aprende e passa por todas as etapas da escrita, como as demais crianças típicas, porém em um tempo diferente e de forma singular.

Isso fica claro a partir da 5ª etapa, onde Emanuel começa a perceber os fonemas como signos linguísticos, a importância e a função, com isso ele se aproxima da escrita e o comportamento de fuga, que era muito presente e frequente, vai se distanciando e vai dando lugar a um entendimento, aceitação e aproximação. Assim, Emanuel começa perceber, que as letras podem ser objetos imaginários e de brincadeira, mas também, são signos gráficos, que são utilizados para fazer registros do que sente, pensa e do que se quer dizer.

Como psicopedagoga clínica, diariamente me deparava com casos clínicos de queixas na aprendizagem da escrita do sujeito autista e isso me causava inquietações, que com este trabalho foram respondidas, no que se diz respeito a escrita do sujeito autista. Sim, o sujeito aprende, podemos ver isso acontecendo ao longo de oito meses de acompanhamento semanal, porém antes de qualquer coisa, precisamos entender o sujeito nas suas singularidades e particularidades e quando isso for compreendido, passaremos para a abordagem pedagógica, que melhor se aplica a ele.

Diante desses achados, pretendemos em trabalhos futuros, continuar e aprofundar os estudos e análises sobre a escrita do sujeito autista.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Iana Maria de Carvalho. Aquisição da linguagem escrita: o natural e o inesperado. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

ALMEIDA, Daniela Durigon. O Advento da Escrita em Alunos com Autismo: um olhar sobre as práticas escolares. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19374/TCCE\\_GE\\_2019\\_ALMEIDA\\_DANIELA.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19374/TCCE_GE_2019_ALMEIDA_DANIELA.pdf?sequence=4&isAllowed=y). Acesso em: 22 mai. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AUTISMO E REALIDADE. Autismo e realidade. Novo documento afirma que 1 em cada 54 pessoas possui TEA. Disponível em: [autismoerealidade.org.br/2020/05/29/novodocumento-afirma-que-1-em-cada-54-pessoa-possui-tea/](http://autismoerealidade.org.br/2020/05/29/novodocumento-afirma-que-1-em-cada-54-pessoa-possui-tea/). Acesso em: 07 de fev. 2021.

BACKES, Bárbara; ZANON, Regina Basso; BOSA, Cleonice Alves. Características Sintomatológicas de Crianças com Autismo e Regressão da Linguagem Oral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 33, p. 1-10, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ptp/a/kxCg6msjz66jBY4fbMK4BKx/abstract/?lang=pt#>.

Acesso em: 26 de fev.2023.

BASTOS, Marise Bartolozzi. Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: MACHADO, Adriana Marcondes; LERNER, Ana Beatriz Coutinho; FONSECA, Paula Fontana. (orgs.). **Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo** [livro eletrônico]. São Paulo: Blucher, 2017.

BENVENISTE, Emile. **Problemas de Linguística Geral II**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BENVENISTE, Emile. **Problemas de Linguística Geral I**. Trad. Maria da Glória Navak e Maria Luisa Neri. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

BERNARDINO, L. M. F. A importância da escrita na clínica do autismo. *Estilos da Clínica, [S. l.]*, v. 20, n. 3, p. 504-519, 2015. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v20i3p504-519. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/117768>. Acesso em: 03 jun. 2023.

BORGES, Sonia. Letra a letra, o gozo da escrita. **Tempo Psicanalítico**. v.40, n.2, p.339-357, 2008.

BOSCO, Zelma Regina. No jogo dos significantes, a infância da letra. **Sínteses**. v.5. p. 111-118. 2000. Disponível em:

<https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/6172>

Acesso em: 24 jun 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Presidência da República. Secretaria-Geral**. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Presidência da República. Casa Civil**.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). **Presidência da República. Secretaria-Geral**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm). Acesso em: 01 mar. 2024.

CARDOSO, Jefferson Lopes; FLORES, Valdir do Nascimento. **Estudos da Linguagem e Clínica dos Distúrbios de Linguagem**. 1ª. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. il.; quadros.

CARVALHO, Magda Wacemberg Pereira Lima. BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo. Aquisição da escrita: Análise de textos infantis pela via do interacionismo. **Tópicos educacionais**, Recife, v.25, n.1, p. 42-53, jan/jun. 2019.

Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>. Acesso em: 23 de jan. de 2021.

CARVALHO, Magda Wacemberg Pereira Lima. BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo. Aquisição da escrita: O “Erro” como indício da captura da criança pela linguagem. **Revista Interseções**. v. 11 n. 25 (2018).

Disponível em: <[revista.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1359](http://revista.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1359)>. Acesso em: 30 de jan. 2021.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. **Autismo clínica psicanalítica**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

DANTAS, Jacqueline Wanderley Marques. Escrita como uma Possibilidade de Comunicação para a Criança com TEA: analisando um caso. **REIN- Revista Educação Inclusiva**, v. 2, n.2, p.98-114, jul./dez., 2018. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/45>. Acesso em: 10 jun 2023.

FLORES, Valdir do Nascimento; Marlene Teixeira. **Introdução à linguística da enunciação**. 2. Ed., 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2023.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. LOPES ENDRUWEIT, M. A Teoria da Enunciação e a escrita. **Letras de Hoje**. v. 39, n. 4, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13795>. Acesso em: 01 mar. 2024.

FERNANDES, Fernanda Dreux de Miranda. Questão da Linguagem em Autismo Infantil. Revisão Crítica da Literatura. Revista de **Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência**. v.2, n.3. p 5-10, 1994. Disponível em: [https://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edições/Ed\\_02\\_3/in\\_503.pdf](https://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edições/Ed_02_3/in_503.pdf). Acesso em: 26/2/2022.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV Aléxis N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARTINS, Vicente. A teoria behaviorista da aquisição da linguagem. Revista **Soletras**. n. 15. Jan /Jun. (SUPLEMENTO), 2008.

HUBNER NEY, T., L. C. Linguagem oral e escrita no autismo -TEA: perspectivas teóricas e pedagógicas. **The Specialist**, v. 43, n. 2, p. 18-35, 2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022v43i2a2. Acesso em: 10 jun 2023.

PERNAMBUCO. Lei Ordinária nº 15.487, de 27 de abril de 2015. Dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco. **Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/lei-ordinaria-n-15487-2015-pernambuco-dispoe-sobre-a-protecao-e-os-direitos-da-pessoa-com-transtorno-de-espectro-autista-no-estado-de-pernambuco-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 01 mar. 2024.

RODRIGUES, E. A., AGUSTINI, C., & ARAÚJO, Érica D. de. (2022). A teorização de Émile Benveniste sobre escrita: (d)o ponto de vista da vida social. **Fragmentum**, n.56, p. 79–103. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2179219448239> (Original work published 27º de novembro de 2020). Acesso em: 17 set 2023.

SAMPAIO, Caroline Maria Tavares; OLIVEIRA, Gislene Farias de. O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. ID on line. **Revista de Psicologia**. v.11 n. 36, p. 343-362. jul. 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/796>. Acesso em: 8 abr. 2023.

SÃO PAULO. Lei nº 17.798, de 06 de outubro de 2023. Dispõe sobre a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA. **Diário Oficial do Estado**: Seção I, São Paulo, SP. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/lei-no-17-798-de-06-de-outubro-de-2023-altera-a-lei-no-17-158-de-18-de-setembro-de-2019-que-dispoe-sobre-a-politica-estadual-de-protecao-dos-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista/#:~:text=2024-,LEI%20N%C2%BA%2017.798%2C%20DE%2006%20DE%20OUTUBRO%20DE%202023%20%E2%80%93%20Altera,Transtorno%20do%20Espectro%20Autista%20%E2%80%93%20TEA>. Acesso em: 01 mar. 2024.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. v.13. n.3. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>. Acesso em: 6 de ago. 2022.

TREVIZAN, Zizi; PESSOA, Alex Sandro Gomes. Psiquismo, linguagem e autismo: Contribuições da semiótica nos contextos educacionais. **Educar em Revista**. v. 34, n. 71, p. 241-258, set./out. 2018. Disponível em: [sielo.br/sielo.php?script=sci\\_arttext&pid=so104-40602018000500241&lang=pt](http://sielo.br/sielo.php?script=sci_arttext&pid=so104-40602018000500241&lang=pt). Acesso em: 30 de jan.2021.

ZIMMER, Márcia Cristina. **Cognição e aprendizagem de L2**: uma abordagem conexionista. In: PELOSI, Ana Cristina, FELTES, Heloísa Pedrosa de Moraes, FARIAS, Emilia Maria Peixoto. (orgs.) *Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos*. 2. ed., rev. e atual. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEISHEIMER, Irací Casemiro. Reflexões Sobre Linguagem Escrita de Alunos com Transtorno do Espectro Autista Leve. **Revista Thêma et Scientia** v. 9, n. 2, jul/dez 2019. Disponível: <https://ojsrevistas.faq.edu.br/index.php/RTES/article/view/1058/1098>. Acesso em: 5 mai. 2023.

SIBEMBERG, Nilson. Quem Cuida da Saúde Mental Infantil.

Disponível em: <https://psicanaliseautismoesaudepublica.wordpress.com/category/artigos/>: Publicado em 14/07/2015. Acesso em: 7 de agot. 2022.

GAIATO, Mayra Bonifácio. CID- 11: O que é? Qual a importância para o diagnóstico de autismo? Disponível em: <https://institutosingular.org/blog/cid-11-autismo/>. Blog Instituto Singular. Publicado em 31.01.2022. Acesso em: 8 de agot. 2022.

### **Associacionismo**

TABOADA Naysa. Disponível: <https://slidesshore.net/nayataboada/associacionismo>.

Página: **Conteúdo na Integra**. Publicado em: 13 de mar de 2017. Acesso: 05/11/2022.

PEDROSO, Erica de Lima; CARVALHO, Marianna Celino; ROSSI, Cláudia Maria Soares. Intervenção e Adaptação de Atividades Para a Alfabetização de Alunos no Espectro Autista.

Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/artigos/intervencao-e-adaptacao-de-atividades-para-alfabetizacao-de-alunos-no-espectro-autista>. - ISBN 978-65-5360-288-5 - Vol. 1 - Ano 2023 - Editora Científica Digital. Acesso em: 10 jun 2023.

TIELLO, Diego Vilanova. A Escrita Como Fenômeno Semiológico em Émile Benveniste. Disponível: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/207558/001110217.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. LUME- Repositório Digital UFRGS.

Acesso em: 03 jun. 2023.

LEÃO, Denise Maria Maciel. A aquisição da Escrita pela Criança.

Disponível: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/11114/1/1995\\_art\\_dmmleao.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/11114/1/1995_art_dmmleao.pdf). Acesso em: 01 de out de 2023.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira. METODOLOGIA CIENTÍFICA: Um manual para a realização de pesquisas em administração. 2011. 72 p.: il. CDD – 001.8 OLI /met.

Disponível: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual\\_de\\_metodologia\\_cientifica\\_-\\_Prof\\_Maxwell.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf). Acesso em: 04 de dez de 2023.

RODRIGUES, Bruno M. Priscilla. Biografia de Émile Benveniste.

Disponível em: [https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Mini-Biografia-](https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Mini-Biografia-Benveniste/77741860.html)

[Benveniste/77741860.html](https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Benveniste). [https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile\\_Benveniste](https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Benveniste).

Acesso em: 10 de mar de 2024.

FLORES, Valdir do Nascimento; ENDRUWEIT, Magali Lopes. A noção de discurso na teoria enunciativa de Émile Benveniste. © Revista **Moara** ISSN 0104-0944 (Impresso), n.38, jul./dez., Estudos Linguísticos, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/1280/1698>.

Acesso em: 11 de mar de 2024.

SILVA, Carmem Luci da Costa. A Instauração da Criança na Linguagem: Um Estudo Enunciativo.

Disponível: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10407/000598208.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 de mar de 2024.

GOMES, Aguinaldo José da Silva; RESENDE, Vera da Rocha. O pai presente: o desvelar da paternidade em uma família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 20 (2) Ago 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000200004>.

Disponível: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/h4rx5mxRwhs5shXF5sGbkLG/#>. Acesso em: 11 de mar de 2024.

LEITE, Cláudia Aparecida de Oliveira. A descoberta do nome: O próprio na infância e na escola. *Rev. Inter Ação* [online]. 2015, vol.40, n.1, pp.151-159. Versão impressa ISSN 01017136. Disponível: <https://doi.org/10.0104/interacao.2015.401.10>. Acesso em: 16 de mar de 2024.

GONÇALVES, Fernanda Cargnin. Entre a teoria e o método: a interpretação da teoria de Emília Ferreiro pelas alfabetizadoras. *Revista: De zero a seis*, v. 10 n. 18 (2008), (JUL./DEZ. 2008).

Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2008n18p68>. Acesso em: 18 de mar de 2024.

FUMAGALLI, Rita de Cassia Dias Verdi. Saussure, Benveniste e o signo linguístico: Princípio único ou significação? (UPF). *Revista Eutomia*, Recife, 17 (1): 137-157, Jul. 2016 ISSN 1982-6850.

Disponível: [file:///C:/Users/flavi/Downloads/amandaborges,+Rita+Verdi+Fumagalli+\(137-157\).pdf](file:///C:/Users/flavi/Downloads/amandaborges,+Rita+Verdi+Fumagalli+(137-157).pdf). Acesso: 29 de Abr de 2024.

**ANEXOS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Seu filho (a) está sendo convidado para participar da pesquisa  
Emergência Linguagem: Um estudo sobre a escrita do sujeito portador  
 Ele (a) foi selecionado (método de seleção) de dificuldade na escrita.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição (detalhar, se pertinente).

Os objetivos deste estudo são desenvolver a aprendizagem da escrita.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em  
desenvolver a habilidade de escrita para o processo de alfabetização.

Os riscos relacionados com sua participação são

Os benefícios relacionados com a sua participação são  
habilidade de escrita desenvolvida.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (informar, de acordo com o método utilizado na pesquisa, como o pesquisador protegerá e assegurará a privacidade).

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE**

(maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa (**ENUNCIÇÃO E LINGUAGEM: UM ESTUDO SOBRE A ESCRITA DO SUJEITO AUTISTA**) Seus pais permitiram que você participe.

Objetivo Geral: Investigar como acontece o processo de aquisição da escrita e sua relação, considerando a singularidade da criança autista).

Objetivos específicos: Investigar se há características próprias, que provoquem discussões e reflexões em torno do tema, que auxiliarão os professores na alfabetização. Analisar as características da linguagem escrita da criança. Investigar se há singularidade no processo de aquisição da escrita do sujeito autista.

A criança que irá participar desta pesquisa tem ( *oito* ) anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no/a (Clínica Otomédica, Av 13 de maio 1189, Fátima), onde a criança terá ( O estudo será em abordagem qualitativa, que investigará aspectos subjetivos, onde os resultados partirão de percepções do sujeito envolvido e dos conflitos observados na aquisição da escrita). Para isso, será usado/a (jogos pedagógicos, atividades xerocadas e livros de história). O uso do (a) material é considerado(a) seguro (a). Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (85) 996790075 do/a pesquisador/a Flaviana Bezerra Pinheiro Braga.

Há coisas boas que podem acontecer como (A aprendizagem da escrita).

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar a criança que participou.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

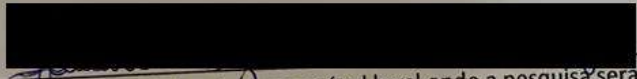
## CLÍNICA OTOMÉDICA

## CARTA DE ANUÊNCIA

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do(a) pesquisador (a) responsável Prof. Dra. Isabela do Rêgo Barros, aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Fortaleza, 22/12/2023

  
Nome/assinatura e **carimbo** do responsável legal onde a pesquisa será realizada

2009 - Rua do Meio, 1189 - Bairro ...  
Contato - Tel: (85) 9 9995-...