

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa**

**Dani Cristina de Castro Andrade e Gonçalves**

**PROPOSTA DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS INTERATIVAS DE CRIANÇAS  
DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: uma  
perspectiva discursiva**

**Belo Horizonte**

**2015**

**Dani Cristina de Castro Andrade e Gonçalves**

**PROPOSTA DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS INTERATIVAS DE CRIANÇAS  
DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: uma  
perspectiva discursiva**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Mari

**Belo Horizonte**

**2015**

### FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

G635p Gonçalves, Dani Cristina de Castro e  
Proposta de análise das práticas interativas de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: uma perspectiva discursiva / Dani Cristina de Castro Andrade e Gonçalves, Belo Horizonte, 2015.  
190 f.: il.

Orientador: Hugo Mari  
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Autismo em crianças. 2. Linguística. 3. Análise do discurso. 4. Interação social na infância. 5. Self (Psicologia). I. Mari, Hugo. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Letras. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 616.89-053.2

**Dani Cristina de Castro Andrade e Gonçalves**

**PROPOSTA DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS INTERATIVAS DE CRIANÇAS  
DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: uma  
perspectiva discursiva**

Tese defendida publicamente no Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

---

Prof. Dr. Hugo Mari (Orientador)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Priscilla Chantal Duarte Silva – UNIFEI

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Brandão de Oliveira e Britto – Departamento de Fonoaudiologia  
da PUC Minas

---

Prof. Dr. José Carlos Cavalheiro da Silveira – UFMG-Medicina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arabie Bezri Hermont - PUC Minas

---

Profa. Dra. Ana Tereza Brandão de Oliveira e Britto - Departamento de  
Fonoaudiologia da PUC Minas - Suplente

Belo Horizonte, 09 de julho, de 2015.

*Aos meus pais*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois sem ele não teria concluído mais este desafio o qual me propus.

Minha gratidão a meu orientador Prof. Dr. Hugo Mari por seu carinho, atenção, paciência e generosidade.

A Capes, que viabilizou esta pesquisa.

A todos os professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC- Minas.

A FEOL, pelo apoio a realização da pesquisa.

As crianças que despertaram em mim a iniciativa de buscar compreender melhor o universo da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

A APAE de Oliveira- MG que gentilmente autorizou que as filmagens fossem realizadas em suas dependências.

A Maria José. Amiga, colega de trabalho, companheira no Programa de Pós-Graduação. Exemplo de dedicação, responsabilidade e acima de tudo de humildade. Deus lhe pague.

A Luzia Pereira minha gratidão pelo incentivo, confiança e credibilidade depositada em mim.

As minhas amigas Cristiane e Ir. Elizângela que sempre foram companheiras e estiveram comigo em todos os momentos com palavras e ações incentivadoras.

A Romison por sua presença amiga, por sua disponibilidade, por sua proteção.

Também agradeço o apoio emocional e acadêmico de Júlio e Wilma.

A tia Emília, tia Helena (in memoriam) e a Vó Hilda (in memoriam) sem as quais não teria tido a possibilidade de conhecer outros horizontes além das oliveiras.

Faço um agradecimento especial aos meus pais e a meu irmão que souberam compreender e respeitar toda a trajetória que percorri ao longo desta empreitada. E aos meus sobrinhos Bruna e Matheus, que são a razão da minha vida, o fôlego imprescindível para que eu jamais me esmoreça diante de qualquer obstáculo.

*“Quem se diz muito perfeito na certa encontrou um jeito insosso pra não ser de carne e osso” (Moska e Zélia Duncan)*

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar as práticas discursivas da criança com Transtorno do Espectro Autista- TEA sob uma perspectiva linguístico discursiva, no contexto do atendimento fonoaudiológico, com base na Teoria dos Atos de Fala e no Contrato Comunicacional proposto por Charaudeau. O caminho traçado para realizar este estudo partiu de uma revisão da literatura, abordando a temática discursiva e a descrição das características que especificam pessoas diagnosticadas com TEA. O aporte metodológico utilizado implicou a realização de uma pesquisa de campo de ordem qualitativa e de cunho exploratório, com observação participante, em um consultório de fonoaudiologia que funciona em uma instituição de educação especial. Como se trata de uma investigação de circunstâncias discursivas particulares e individuais, a pesquisa também pode ser classificada como estudos de casos. Foram feitos registros das interações discursivas, através de filmagens, para coleta de dados e posterior análise dos mesmos. Constatou-se que no contexto terapêutico, *locus* onde foi estabelecida uma interação, foram desencadeadas situações conversacionais que levaram à intenção comunicativa pela criança com TEA, culminando em uma interação discursiva. Na encenação do ato de linguagem o contrato comunicacional emergiu processualmente e foi sustentado durante a interação discursiva. A competência discursiva não se constituiu instantaneamente, pois deveu-se a um processo maturacional estabelecido na relação entre os parceiros do discurso, o que reforçou a tese da relevância do outro na intenção e manifestação comunicativa na pessoa com TEA. Observou-se não ser viável generalizar práticas discursivas como comuns a toda criança com TEA, pois as especificidades de cada uma foram explicitadas em seus enunciados.

Palavras-chave: Autismo. Interação. Discurso.

## **ABSTRACT**

The present study aimed to analyse the discursive practices of children with Autistic spectrum disorder-TEA under a discursive, linguistic perspective in the context of speech therapies service, based on the theory of speech Acts and Communicational Charaudeau proposed Contract. The path to perform this study came from a literature review, addressing the discursive and thematic description of the features that specify people diagnosed with TEA. The contribution methodology used involved conducting a field research of qualitative and exploratory nature order, with participant observation, in a practice of speech therapy that works on a special education institution. How about an investigation of private and individual, discursive research can also be classified as case studies. Records were made of discursive interactions through filming, for data collection and subsequent analysis of the same. It was noted that in the therapeutic context, where locus interaction has been established, were triggered conversational situations that led to the communicative intent by the child with TEA, culminating in a discursive interaction. In the staging of the communicational contract language emerged and was sustained during the procedurally interaction discursive. The discursive competence was not instantly, because it was due to a maturational process established in the relationship between the partners of the speech, which reinforced the relevance of the other in intention and communicative manifestation in person with TEA. There was not feasible to generalize discursive practices as common to every child with TEA, because the specifics of each were made explicit in his statements.

Keywords: Autism. Interaction, Speech.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Cena Enunciativa .....	36
QUADRO 2 - Características do Transtorno Invasivo do Desenvolvimento .....	46
QUADRO 3 - Características comparativas .....	49
QUADRO 4 - Contrato comunicacional .....	81
QUADRO 5 - Componentes de uma força ilocucional.....	91
QUADRO 6: Quadro enunciativo das sessões de fonoaudiologia.....	93
QUADRO 7 - Habilidades comunicativas .....	95
QUADRO 8 - Interação 1- CR1- Sessão 1 .....	96
QUADRO 9 - Interação 1- CR1- Sessão 2 .....	100
QUADRO 10 - Interação 2- CR2- Sessão 1 .....	103
QUADRO 11 - Interação 2- CR2- Sessão 2 .....	106
QUADRO 12 - Interação 3- CR3- Sessão 1 .....	109
QUADRO 13 - Interação 3- CR3- Sessão 2 .....	115
QUADRO 14 - Interação 4- CR4- Sessão 1 .....	120
QUADRO 15 - Interação 4 - CR4- Sessão 2 .....	123
QUADRO 16 - Interação 5 - CR5- Sessão 1 .....	126
QUADRO 17 - Interação 5 - CR5- Sessão 2 .....	130
QUADRO 18 - Interação 6- CR6- Sessão 1 .....	135
QUADRO 19 - Interação 6- CR6- Sessão 2 .....	140
QUADRO 20 - Apuração dos dados.....	145

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso  
APA - Associação Americana de Psiquiatria  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
AR - Auto-Regulação  
C - Comentário  
CID - Classificação Internacional de Doenças  
DSM - Manual de Diagnóstico  
E - Exibição  
EM - Enunciação Monológica  
EP - Expressão de Protesto  
EX - Exclamativo  
J - Jogo  
JC - Jogo Compartilhado  
N - Nomeação  
NA - Narrativa  
NF - Não- Focalizada  
PA - Pedido de Ação  
PC - Pedido de Consentimento  
PE - Performativo  
PI - Pedido de Informação  
PO - Pedido de Objeto  
PR – Protesto  
PS - Pedido de Rotina Social  
RE - Reativos  
RO - Reconhecimento do Outro  
SI - Subjetivismo Individualista  
TAF - Teoria dos Atos de Fala  
TdM - Teoria da Mente  
TEA - Transtorno do Espectro Autista  
XP - Exploratória

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>23</b>
1.1 Objetivos propostos para a pesquisa.....	30
1.2 Procedimentos metodológicos e organização da pesquisa.....	32
1.2.1 <i>Apresentação dos sujeitos da pesquisa</i> .....	34
1.2.2 <i>Descrição das cenas enunciativas: componentes</i> .....	36
1.2.3 <i>Organização do trabalho</i> .....	36
<b>2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONSIDERAÇÕES E SUAS IMPLICAÇÕES</b> .....	<b>39</b>
2.1 Autismo: conceitos e sua evolução histórica.....	39
2.2 Entendendo o espectro autista .....	47
2.3 Implicações sobre a comunicação da pessoa com TEA .....	50
2.4 Reflexões sobre a Teoria da Mente e a pessoa com TEA.....	55
2.5 Interação e Intersubjetividade na Pessoa com TEA.....	60
<b>3 PROCESSO ENUNCIATIVO</b> .....	<b>65</b>
<b>4 PROPOSTA SEMIOLINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE</b> .....	<b>75</b>
<b>5 A TEORIA DOS ATOS DE FALA</b> .....	<b>85</b>
<b>6 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>93</b>
6.1 Esclarecimentos metodológicos .....	93
6.2 Análise das situações interativas .....	96
6.2.1 <i>Situação 1- CR1</i> .....	96
6.2.2 <i>Situação 2- CR2</i> .....	102
6.2.3 <i>Situação 3- CR3</i> .....	109
6.2.4 <i>Situação 4- CR 4</i> .....	120
6.2.5 <i>Situação 5- CR5</i> .....	126
6.2.6 <i>Situação 6 - CR6</i> .....	135
6.3 Discussões .....	144
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>155</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>161</b>
<b>ANEXO A- Quadro dos símbolos e regras de transcrição normas urbanas cultas: NURC/SP nº 338 EF, 331 D2 e 153 D2</b> .....	<b>163</b>
<b>ANEXO B - Figuras nomeadas por CR1- Sessão-1</b> .....	<b>165</b>
<b>ANEXO C - Livro de formas usado na interação CR1- Sessão-2</b> .....	<b>167</b>
<b>ANEXO D – Jogo Ache e Encaixe usado na interação CR2-Sessão-1</b> .....	<b>169</b>

<b>ANEXO E – Quebra-cabeça usado na interação CR2-Sessão-2.....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO F – Desenho feito por CR3 na interação CR3-Sessão-1.....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO G- Quebra-cabeça usado na interação CR3-Sessão-2.....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO H – Quebra-cabeça usado na interação CR4-Sessão-1.....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO I – Livro usado na interação CR5-Sessão-1.....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO J – Elaboração escrita feita por CR5 na interação CR5-Sessão-2.....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXO K – Jogo usado na interação CR6-Sessão-1.....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO L- TERMO DE ASSENTIMENTO.....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXO M- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA REPRESENTANTE LEGAL DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA.....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXO N- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS.....</b>	<b>189</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O arcabouço teórico que permeia a pesquisa fundamenta-se nos pressupostos semiolinguísticos de Charaudeau e da Teoria dos Atos de Fala - TAF, cuja finalidade é realizar uma análise dos momentos em que ocorre uma interação discursiva entre o fonoaudiólogo e crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, doravante denominado TEA, para melhor compreender como estes estruturam seus enunciados admitindo que a construção da significação seja processual.

Assumindo esta perspectiva, a problemática a ser tratada é a de entender como ocorrem as práticas discursivas da pessoa com TEA nos momentos em que ocorre a interação discursiva, sendo o aspecto interacional um dos fatores mais comprometidos nestas pessoas, que inclusive consiste em um elemento crucial para definição diagnóstica. Esta é uma condição patológica, que em nenhum momento será desconsiderada, pelo contrário, será base fundamental para análise, uma vez que se acredita em uma dificuldade da pessoa com TEA em interagir e não em uma impossibilidade.

Também serão revistos autores que abordam a questão linguística e outros pesquisadores que já estudaram pessoas com este diagnóstico sob a perspectiva linguístico-discursiva.

Entender uma condição atípica no uso da linguagem possibilita checar o que é considerado dentro dos padrões de normalidade e pode inclusive promover outros olhares acerca desses padrões.

Assim, a postura pretendida será a de desenvolver uma abordagem inserida na nomeada patologia da linguagem, considerando os processos e características discursivas das manifestações dos sujeitos que se enquadram nesta categoria - TEA. A análise de tais características pode servir como fundamento tanto para processos terapêuticos, quanto para a própria Análise do Discurso- AD, numa abordagem multidisciplinar.

O TEA engloba uma categoria de patologias em que alterações no comportamento, interação social e na comunicação são considerados fatores fundamentais para sua identificação.

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças - CID- 10 (1998), neste quadro estão descritos como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: o Autismo, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo da

Infância e os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento sem outra especificação. O DSM-IV (2003)- Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria – publicação mundialmente adotada para diagnósticos clínicos, principalmente para transtornos mentais, foi reeditado em 2002 – DSM-IV-TR (2003) - e adotou a terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Após maio de 2013 houve modificações nos critérios definidos pela DSM-V – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua quinta versão - colocando todos em uma única descrição “Transtornos do Espectro Autista” considerando o autismo não mais uma variação da esquizofrenia e Síndrome de Rett como outra categoria.

O Autismo foi o primeiro a ser descrito, assim, a partir do que foi observado e de estudos subsequentes a ele as outras descrições foram e até hoje ainda são feitas. Entendendo a necessidade de uma organização, a princípio será feito um detalhamento da descrição do autismo para, subsequentemente, descrever as demais patologias classificadas dentro do espectro autista.

A rotulação das pessoas com autismo, como aquelas que vivem isoladas em seu mundo e que são insensíveis a reações afetivas, ainda está muito presente no imaginário coletivo. Essa maneira de estigmatizá-las leva a inúmeras posturas inadequadas em relação à convivência e a interação com elas.

É possível constatar que o que se manifesta é a denominada “solidão autista”, sinal que não difere de tantos momentos sob os quais qualquer um vive em várias circunstâncias da vida, pois se trata de momentos de profunda introspecção em que o indivíduo não necessita, naquele momento da interferência do outro, mas apenas de seus próprios pensamentos, sentimentos e sensações. Nas pessoas com TEA, esses momentos se prolongam e tornam-se uma característica particular delas.

Estudos discutem a natureza social da cognição através da denominada Teoria da Mente- TdM, expressão normalmente usada para descrever a capacidade de atribuir estados mentais a si mesmo e aos outros, além de interpretar, prever e explicar comportamentos como intenções, crenças e desejos (GALLAGHER e ZAHAVI, 2008). Esta é uma condição que encontra-se deficitária na pessoa com TEA. Portanto, um dos pontos nevrálgicos de tal teoria é a generalização feita da condição de se perceber o pensamento do outro, pois podem ser apenas meras deduções, além de estar atrelada a outra questão de difícil consenso teórico que é a

consciência.

A compreensão do tema consciência ainda é um dos grandes mistérios para a humanidade. Sua origem e seu funcionamento são questões vastamente estudadas, mas por sua complexidade ainda não há uma ferramenta teórica que seja capaz de abordar todos os seus aspectos funcionais e nem um instrumento analítico que dê conta de suas manifestações nas ações dos sujeitos<sup>1</sup>. Souza, Halfapap, Min e Alves (2007) fizeram um levantamento de algumas pesquisas que buscaram compreender o fenômeno da consciência. Dentre elas cabe aqui destacar os apontamentos feitos pelos autores de que: Searle (1998) considera a consciência como uma característica biológica do cérebro humano com qualidades semelhantes a outros processos biológicos do corpo; Baars (2002) como um portal de integração do cérebro, devido ao fato de a consciência ser capaz de disseminar informações; Capra (2001) como um fenômeno social e Edelman (2004) que reforça a afirmativa de que a consciência é corpórea e é resultado de funções corporais e da organização funcional do cérebro de cada um, que somente seres biológicos podem experimentá-la como indivíduos. Chalmers (2014) propõe que “a experiência consciente seja considerada uma característica fundamental, irreduzível a qualquer característica mais básica”, assim ele considera a experiência como o sentido mais importante da consciência. Damásio (2014) corrobora com a perspectiva de uma consciência corpórea, e acredita “que a mente particular, pessoal, preciosa e única é na realidade biológica e um dia será discutida tanto em termos biológicos quanto mentais”.

Os estudos de Marchetti (2010) postulam a existência de um fluxo de consciência<sup>2</sup> formado por estados da mente, ocorrendo como resultado deste fluxo a interação entre o sistema perceptual e o esquema de self. O autor argumenta que a perspectiva da primeira pessoa é a mais adequada para entender o fenômeno qualitativo da experiência consciente. Nessa perspectiva, ele aborda um modelo composto por um sistema perceptual, cuja base é a atenção, as sensações orgânicas, os órgãos somatosensoriais, a memória de trabalho, bem como o

---

<sup>1</sup>Assim, não será abordada neste trabalho uma análise interpretativa da questão da consciência nas pessoas com TEA pela complexidade inerente a esta área. O que se faz necessário é esclarecer que alterações estruturais e psíquicas não invalidam a relevância de buscar compreender as práticas discursivas destas pessoas.

<sup>2</sup>Será admitida a perspectiva do fluxo de consciência por considerar o vínculo deste com o processo de atenção compartilhada relevante, aspecto que a pessoa com TEA apresenta falhas na sua execução.

esquema de self que tem como base esquemas inatos de ação e a memória de longo prazo providos por regras que fazem o organismo perceber, mover, agir de forma geral e interagir com outros organismos.

A interação entre o sistema perceptual e o esquema de self se dá quando a pessoa percebe conscientemente suas ações ou as consequências de suas ações. Em cada uma dessas interações ocorre uma modificação no esquema de self e a determinação de uma percepção que é única e individual. O sistema perceptual age como um monitor que checa continuamente o que entra e o que sai do organismo, bem como as informações do esquema de self. O que Marchetti (2010) considera como esquema de self é a capacidade de auto-regulação implicando na passagem da consciência para autoconsciência. Esse processo de inferência no esquema de self implica em consciência e contribui para as ações autônomas e voluntárias. Na medida em que o sistema perceptual o alimenta e o atualiza, ele vai permitindo ao organismo ajustar seus próprios objetivos e criar novas estratégias. Para ele, o sistema de percepção mantém o organismo consciente e alimenta o esquema de self, no qual ocorrem atualizações e modificações.

Considera também a atenção como um órgão central do sistema perceptivo, sendo responsável pelo aspecto seletivo da consciência e pela qualidade deste fenômeno.

A criança com TEA apresenta uma alteração na atenção, principalmente na atenção compartilhada, elemento crucial no sistema perceptivo. Ao destacar essa criança com dificuldades na interação, comunicação e imaginação, cabe, portanto, a averiguação da influência dessa alteração na atenção no estabelecimento da interação discursiva, *locus* em que o sujeito se manifesta enquanto entidade consciente.

A pessoa com TEA, mesmo com um déficit em manter a atenção compartilhada e em estabelecer uma interação social consegue, em alguma extensão, interagir. Entretanto, mesmo quando esta interação ocorre são desencadeados fatores que interferem no funcionamento do discurso, tais como habilidades conversacionais e pragmáticas, que são mais frequentes o que torna o seu desempenho discursivo muitas vezes truncado e incompleto.

Gallagher e Zahavi (2008) avançam neste discurso e abordam a questão da intersubjetividade:

A Ciência do desenvolvimento humano nos diz que muito antes da criança atingir a idade de quatro anos, a suposta idade de aquisição de uma teoria da mente, as capacidades de interação humana e compreensão intersubjetiva vêm já ter sido realizado em certas práticas corpóreas-práticas que são emocional, sensório-motor, perceptual, e não conceitual. Estas práticas corpóreas constituem o nosso acesso principal para compreender os outros, e eles continuam a fazê-lo mesmo depois de atingir nossas habilidades mais sofisticadas a este respeito. (GALLAGHER e ZAHAVI 2008, p. 187, tradução nossa)<sup>3</sup>

Tomando com pressuposto o que estes autores apontam, é relevante uma análise da questão da intersubjetividade em crianças com TEA, pois se mesmo antes de ter uma TdM a criança tem uma capacidade interativa que é inerente a ela, nas crianças com TEA isso possivelmente não é diferente, pois elas manifestam seus desejos por expressões e comportamentos que, em certas circunstâncias, não são socialmente comuns, como birras, choros, manifestações não verbais, manifestações verbais através de palavras chave, entre outras. O desafio seria, portanto, buscar compreender o que as levam a ter certa dificuldade em expressar o que intersubjetivamente entenderam do outro.

Aspectos característicos como a atenção focada no seu próprio interesse e comportamento social específico de alguém que tem dificuldade em compreender a perspectiva do outro, na pessoa com TEA, são hoje interpretados não mais como de alguém que prefere o isolamento, mas como daquele que desvia a atenção e que age impulsivamente em função do desconforto da imprevisibilidade e de ser mais sensível à percepção de elementos externos a ele.

É possível concordar que o diagnóstico prévio de autismo prevê desvios no desenvolvimento dos aspectos linguísticos, mas, por si só, não confirma discrepâncias na maneira pela qual se comunicam.

É preciso destacar o caráter polêmico que perpassa a conceitualização e o diagnóstico clínico do autismo, bem como a caracterização de sua sintomatologia. Apesar do foco desta pretensa pesquisa ser em torno de práticas discursivas, na perspectiva da interação discursiva, é de relevância apresentar e traçar

---

<sup>3</sup>Developmental science tells us that long before the child reaches the age of four, the supposed age for acquiring a theory of mind, the capacities for human interaction and intersubjective understanding have already been accomplished in certain embodied practices - practices that are emotional, sensorimotor, perceptual, and non-conceptual. These embodied practices constitute our primary access for understanding others, and they continue to do so even after we attain our more sophisticated abilities in this regard (GALLAGHER e ZAHAVI 2008, p. 187).

considerações críticas acerca de sua forma de comunicar-se, uma vez que as pessoas participantes do processo investigativo aqui proposto apresentam inúmeras variações na sintomatologia do quadro TEA, possivelmente revelando a condição particular de cada indivíduo e dos vários outros fatores além do biológico, do inato, no desenvolvimento e no uso da linguagem.

O uso intencional da linguagem, na sua dimensão pragmática, tornou-se foco de interesse de estudos das práticas discursivas de maneira mais intensa com o desenvolvimento dos estudos enunciativos. Alguns estudos como os de Fernandes (1994) afirmam que alterações pragmáticas são o cerne das dificuldades linguísticas das crianças com TEA. Entretanto, não são apenas estas alterações, mas as especificidades que tais alterações trazem no processamento geral das atividades discursivas dessas pessoas que irão também caracterizá-las e assim diferenciar suas particularidades linguísticas.

Consta na literatura que a criança com TEA manifesta alterações no uso funcional da linguagem, melhor dizendo, no aspecto pragmático da linguagem em decorrência de sua pouca habilidade para socializar-se. Percebe-se que a pessoa com TEA, atualmente, está inserida em um contexto social muito mais amplo que o seu núcleo familiar, o que propicia a ela inferências no mundo, levando-a a ter uma necessidade de estabelecer interações e assim ampliando suas habilidades pragmáticas da linguagem.

A linguagem está implícita no desenvolvimento, sendo, pois, inerente ao homem. Portanto, aqui se considera necessário e pertinente avaliar o desenvolvimento do comportamento linguístico em si mesmo e não por comparações com o uso da linguagem pelo adulto ou de outras crianças, uma vez que a criança com TEA manifesta comportamentos pragmáticos típicos, o que será objeto de análise desta pesquisa.

O foco é checar a natureza da relação entre linguagem e mundo e o que ocorre no comportamento discursivo. Existe uma capacidade biológica e cognitiva em que o homem organiza e expressa o mundo através de suas experiências por meio de um aparato linguístico-cognitivo que dá conta de toda a complexidade deste processo, porém não se encontra ainda um consenso quanto aos processos subjacentes a essas atividades.

Um dos fins para o uso da linguagem é a comunicação, que existe em função da interação que se estabelece entre os interlocutores. De acordo com a abordagem de

Zlatev (2008), a significação não reduz a condição biológica do organismo, mas a composição de um sistema de valores, adquiridos a partir da condição biologicamente inata, na interação com o mundo que é composto por signos convencionados, cujo significado é percebido por um fenômeno biocultural.

Um sistema de valores é constituído por aposição de significados que são adquiridos por convenções usadas por membros de determinada comunidade. Crianças diagnosticadas com TEA apresentam certa complexidade para esta compreensão, pois existe uma alteração que manifesta em outros padrões de interação, socialização e comunicação apontando a necessidade do seu interlocutor em organizar o discurso destas de acordo com as convenções linguísticas.

Na atualidade, muito tem se discutido e estudado sobre os conhecimentos necessários à compreensão do tratamento despendido às pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade. Partindo do pressuposto de que padrões de normalidade são socialmente, culturalmente e historicamente construídos, faz-se necessária a busca científica pela compreensão de como ocorre a organização do processamento linguístico discursivo, em particular da criança autista, uma vez que esta tornar-se-á um cidadão comum e inserido na sociedade, por necessidade individual ou até mesmo política.

Na tentativa de compreender como ocorre o processamento discursivo na pessoa com TEA, optou-se pela teoria semiolinguística proposta por Charaudeau e pela TAF, devido ao que estas abordagens oferecem em termos de análise interacional, servindo como instrumento da AD.

Analisar as práticas discursivas da criança com TEA sob uma perspectiva linguístico-discursiva é um desafio por tratar-se de sujeitos discursivos não pertencentes à categoria 'normal'. Assim, as teorias auxiliarão na descrição e análise de como o processamento discursivo acontece. Uma das metas para esta análise será investigar o desencadeamento da interação discursiva da criança com TEA no contexto discursivo de sessões de fonoaudiologia. Este contexto implica em um ambiente cuja estrutura física é fixa: um ambiente que não tem muitas variações. Esta regularidade é relevante, pois a pretensão é manter o foco nas condições de instauração discursiva nos parceiros do discurso. O contexto discursivo será um elemento constituinte da análise pretendida além das condições individuais e específicas dos indivíduos envolvidos na pesquisa.

Pretende-se também checar se ocorre uma variabilidade nos fatores que

influenciam no estabelecimento da interação discursiva nestas pessoas e possivelmente analisar suas habilidades conversacionais.

### **1.1 Objetivos propostos para a pesquisa**

Com a noção de Espectro Autista mais difundida, cada vez mais crianças, apresentando uma variabilidade de sinais e sintomas autísticos, passaram a ser encaminhadas para atendimento fonoaudiológico. Algumas não se expressam verbalmente, mas revelam necessidade comunicativa e manifestações de desejos e interesses através do corpo e de vocalizações indicando que em alguma extensão estão interagindo.

Há uma questão importante a ser apontada: será a criança com TEA, que se expressa verbalmente, capaz de estabelecer uma interação discursiva, mesmo com déficit na atenção compartilhada? Tal inquietação implica em checar o pressuposto de que isto é possível e verificável através da análise do processamento discursivo no contexto do atendimento fonoaudiológico.

Para compreender este processo foi traçado como objetivo central do estudo analisar as práticas discursivas de crianças com TEA, sob uma perspectiva linguístico-discursiva.

Prejuízos no contato social são notórios em pessoas com TEA. Alguns se isolam completamente, ficando a maior parte de sua vida em um mundo praticamente impenetrável. Outros não apresentam um comprometimento tão severo, mas sim dificuldades sutis como preferirem ficar sozinhos, ter dificuldades em manter relacionamentos e de fazer novas amizades, apesar de estarem socialmente inseridos. Outros tantos apresentam uma variabilidade em seu comportamento, sendo capazes de socializar e de aprender a interagir, estas são aquelas pessoas que não conseguem controlar sua irritabilidade em situações de desconforto e/ou de frustrações, que temem enfrentar o que lhe é imprevisível como, por exemplo, fazer um passeio, ir a uma festa, que são eventos não corriqueiros, que não fazem parte de sua rotina cotidiana.

São perceptíveis as mudanças de comportamento na maneira pela qual elas respondem e agem em circunstâncias terapêuticas e como isto reflete em sua vida

social. O atendimento fonoaudiológico<sup>4</sup>, despendido aos indivíduos selecionados para esta pesquisa, utiliza uma abordagem que considera, além da importância do ambiente estruturado e adequado, a promoção de oportunidades para incitar a (re) habilitação da comunicação.

A questão da linguagem, em sua dimensão pragmática, é uma questão relevante quando se dispõe a fazer uma interferência terapêutica em pessoas com traços autísticos. Para tal é necessário compreender o aparato linguístico e as condições discursivas da pessoa com TEA para que se possa almejar uma evolução nos processos de interação discursiva.

Falhas no desenvolvimento da linguagem (dentre elas o desenvolvimento da estruturação e organização dos enunciados) fazem parte dos sinais para identificar uma criança com TEA, como: uso de frases curtas ou palavras isoladas e emissões sem variabilidade na entonação e na prosódia. Enunciados recorrentes, com temáticas de seu interesse, ocorrem com frequência, da mesma forma que manifestam dificuldade em expressar suas emoções através da fala. Reações de impulsividade, nervosismo, choro, birra, são, em alguns, mais frequentes que suas expressões verbais. Algumas manifestações são comuns como a ecolalia, que é a repetição de palavras ou frases em contextos não coerentes com o seu emprego e algumas vezes surgem intercalando narrativas, podendo inclusive ser carregadas de intencionalidade.

Compreender que uma ação é racional implica, antes de tudo, conhecê-la como ação intencional, isto é, supõe saber como as pessoas orientam suas decisões para que elas sejam significativas para um alvo a ser alcançado. (...) entender como objetos discursivos são construídos racionalmente nas interações verbais implica conhecer parte das intenções que levam à sua construção. (...) todos os objetos estão orientados para um fim e essa orientação, para Searle, é essencialmente intencional. (MARI, 2012, p.4)<sup>5</sup>

Searle (2001) aborda a intencionalidade como modalizadora das ações e/ou

---

<sup>4</sup>O atendimento fonoaudiológico é realizado em sessões semanais, individuais, durante o período de meia hora. São utilizados jogos e brinquedos como instrumentos para estimular a intenção comunicativa, a interação e a interação discursiva. A sessão é sempre iniciada da mesma maneira com o acolhimento por parte do fonoaudiólogo que direciona a criança para o local onde as atividades serão realizadas. A manutenção desta rotina faz parte do processo terapêutico, uma vez que sabe-se que imprevisibilidades podem gerar instabilidades no comportamento da criança com TEA. No desenrolar do atendimento são observadas as reações da criança permitindo que ela interfira no processo, respeitando seus desejos e interesses, buscando alcançar os objetivos propostos de forma interativa e não direcionada pelo fonoaudiólogo.

<sup>5</sup>Trecho retirado da síntese de aula: Disciplina: Análise do Discurso, Tópico: Enunciação, formações discursivas, ação e gênero – Mari, 2012.

estado de coisas e produzida pelos estados mentais e Mari (2012) ainda argumenta que crença, medo, desejo, que são associados ao funcionamento mental, não implicam necessariamente interações, mas uma condição individual. Como a forma de expressar-se da pessoa com TEA é atípica, a questão da intencionalidade será aqui adotada, nessa perspectiva, e será preciso avaliar se as atipicidades recorrentes decorrem de um processo intencional, considerando as especificidades com as quais cada um manifesta o seu modo de ser nas interações.

A partir de tais observações, foram traçados os seguintes os objetivos específicos:

- Investigar o desencadeamento da interação na criança com TEA em determinados contextos discursivos;
- Verificar quais fatores interferem no estabelecimento da interação discursiva através da análise dos atos de fala e do estabelecimento de um contrato comunicacional;
- Analisar as habilidades conversacionais verbais e não verbais que a criança com TEA desenvolve.

## **1.2 Procedimentos metodológicos e organização da pesquisa**

Sendo o núcleo de interesse neste trabalho o próprio homem sob a óptica da linguística, a investigação não se deteve em um percurso metodológico único. Os aspectos conceituais, ideológicos e perceptuais de autores que já discutem incansavelmente o presente tema foram o ponto de partida da análise, tratando-se, portanto, também de uma pesquisa bibliográfica.

O aporte metodológico utilizado implicou a realização de uma pesquisa de campo de ordem qualitativa e de cunho exploratório, com observação participante, em um consultório de fonoaudiologia que funciona dentro de uma escola de educação especial. Como se trata de uma investigação de circunstâncias discursivas particulares e individuais, a pesquisa também pode ser classificada como estudos de casos.

Não houve a implementação de um grupo controle por se considerarem específicas as características linguísticas discursivas dos sujeitos da pesquisa, não sendo, portanto, objeto da análise o argumento comparação. Assim, partiu-se para

uma averiguação empírica com um número limitado de pessoas.

A escolha do local de realização da pesquisa se deveu ao fato de ser um ambiente com o qual todas as crianças selecionadas já estavam familiarizadas. Algumas delas estão matriculadas em escola regular de ensino, porém todas continuam frequentando a escola de educação especial para atendimento pedagógico e clínico ou apenas clínico. O fato de ser um ambiente conhecido por elas é um aspecto crucial para minimizar estranhamentos e quebra de suas rotinas cotidianas, circunstâncias que, quando rompidas, podem trazer desconfortos e alterações em seus comportamentos.

Num primeiro momento, foi feito contato com a responsável legal pela instituição para permissão do uso do consultório. Em seguida, foi realizado contato com os pais e responsáveis pelas crianças para esclarecimentos quanto à relevância da pesquisa e para o convite a assinarem o Termo de Livre Consentimento para aprovação do Comitê de Ética<sup>6</sup>. Registra-se que todos, inclusive o responsável legal pela instituição, assinaram o Termo.

Não se fez necessário o levantamento de dados com a família ou com a instituição, pois a fonoaudióloga dos indivíduos selecionados para a pesquisa é a própria pesquisadora, que participou do processo de anamnese e avaliação deles, desde quando iniciaram sua frequência na instituição, mas para fidedignidade dos dados, os prontuários foram analisados para verificar dados clínicos necessários para seleção das crianças.

Foram realizadas filmagens e gravações em situações de terapia fonoaudiológica para análise dos atos discursivos, durante sete meses com tempo médio entre 15 e 30 minutos, que serviram para coleta de dados das práticas discursivas e interações entre o fonoaudiólogo e a criança.

Durante as sessões, procurou-se estabelecer uma interação discursiva entre terapeuta e paciente antes e durante a realização de alguma atividade lúdico-terapêutica. Por tratar-se de crianças, jogos e brinquedos foram os recursos terapêuticos utilizados.

Após as gravações, os dados foram transcritos, literalmente pela própria pesquisadora, de acordo com as Normas Urbanas Cultas: NURC/SP nº 338 EF, 331 D2 e 153 D2<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup>Os Termos de Assentimento e de Consentimento encontram-se em anexo neste trabalho.

<sup>7</sup>Lista contendo símbolos e regras de transcrição encontra-se no Anexo A

Optou-se por analisar duas sessões, a primeira e a última, uma vez que o que se entende por interação discursiva, em condições atípicas, não difere do que é entendido em circunstâncias consideradas normais, mas sim comportamentos discursivos atípicos. Para análise da dimensão enunciativa das sessões, utilizou-se o quadro enunciativo e o contrato comunicacional propostos por Charaudeau e para análise de aspectos pragmáticos, os postulados da TAF. O quadro de análise das habilidades conversacionais proposto por Fernandes (2000) serviu como fonte para compreender as habilidades conversacionais enquanto um dos fatores desencadeadores da interação discursiva.

### **1.2.1 Apresentação dos sujeitos da pesquisa**

O critério de seleção dos sujeitos pautou-se pelo fato de serem crianças, com faixa etária entre 05 (cinco) e 13 (treze) anos de idade, com diagnóstico incluído no espectro autista. Todas deveriam expressar-se verbalmente e estar em atendimento fonoaudiológico sistemático, semanal, na instituição há mais de um ano, pois como o objetivo foi observar o processamento discursivo numa perspectiva interativa, achou-se pertinente que as crianças tivessem contato com o profissional que a atende por um período de tempo em que o estabelecimento da interação fosse possível de ser instaurado em alguma medida. Foram escolhidas 10 crianças, porém duas delas deixaram de frequentar a instituição, outras duas não apresentaram manifestação oral, permanecendo assim um grupo de 06 (seis) crianças.

Neste momento, serão apresentadas as crianças que contribuíram com este trabalho:

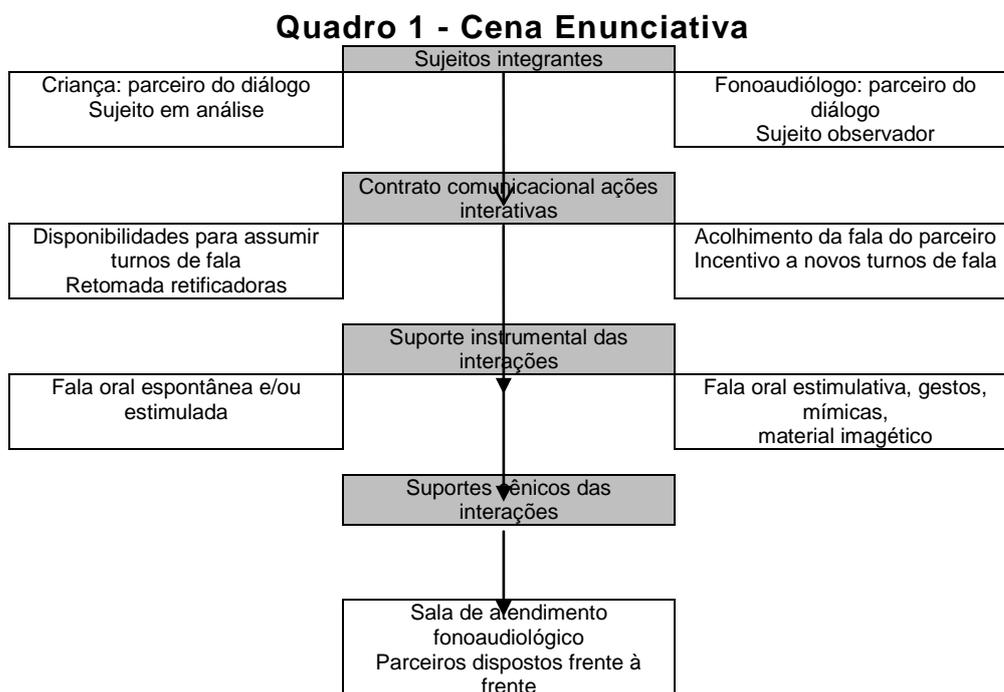
- a) Criança 1= sexo masculino, diagnóstico de autismo, 08 anos, frequenta a 1ª série do ensino fundamental na escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (doravante referida pela sigla APAE) está em atendimento fonoaudiológico há 02 anos. É o segundo filho de uma prole de dois filhos. Tem acompanhamento no setor de fonoaudiologia, com a mesma profissional desde os seis anos de idade.
- b) Criança 2= sexo masculino, diagnóstico de autismo, 08 anos, frequenta a 1ª série do ensino fundamental, está em atendimento fonoaudiológico há 02 anos. Frequenta apoio pedagógico em sala de aula estruturada,

na escola especial da APAE desde os seis anos de idade. Veio transferida de uma escola de educação especial nos Estados Unidos e está matriculada em uma escola particular da rede regular de ensino, frequentando o 2º ano do Ensino Fundamental. É filho único. Tem acompanhamento no setor de fonoaudiologia, com a mesma profissional desde os seis anos de idade.

- c) Criança 3= sexo masculino, diagnóstico de autismo, 09 anos, frequenta a 1ª série do ensino fundamental na escola especial da APAE, está em atendimento fonoaudiológico há 05 anos. É filho único. Tem acompanhamento no setor de fonoaudiologia da APAE, com a mesma fonoaudióloga desde os quatro anos de idade.
- d) Criança 4= sexo masculino, diagnóstico de autismo, 10 anos, está em atendimento fonoaudiológico há quatro anos. Frequentou a escola especial da APAE dos seis aos oito anos de idade, quando então foi incluída em uma escola particular da rede regular de ensino, na qual hoje está matriculado no 4ºano do Ensino Fundamental. É também o segundo filho de uma prole de dois filhos. Tem acompanhamento no setor de fonoaudiologia, com a mesma profissional desde os seis anos de idade.
- e) Criança 5= sexo masculino, 12 anos, diagnóstico de autismo. Frequentou a escola especial da APAE até os oito anos de idade, quando então foi matriculada em uma escola pública da rede regular de ensino. É filho único. Tem acompanhamento no setor de fonoaudiologia, com a mesma profissional desde os três anos de idade.
- f) Criança 6= sexo masculino, 13 anos, com diagnóstico de Síndrome de Asperger. Frequentou a escola especial da APAE até os oito anos de idade, quando então foi incluída em uma escola pública da rede regular de ensino até o 5º ano do Ensino Fundamental. Encontra-se matriculado em uma escola particular da rede regular de ensino, frequentando o 6º ano do Ensino Fundamental. É filho único. Tem acompanhamento no setor de fonoaudiologia, com a mesma profissional desde os três anos de idade.

Em todos os atendimentos fonoaudiológicos, foram considerados aspectos linguístico-discursivos. Conversou-se sobre temas diversos antes e durante a realização das atividades, bem como foram inseridos jogos para estimular a atividade de linguagem oral e de cognição, visando à emergência da interação discursiva.

### 1.2.2 Descrição das cenas enunciativas: componentes



**Fonte: Elaborado pela autora**

A descrição da situação de comunicação proposta foi a mesma para todos, sendo o componente dialogal o foco da análise, ou seja, a averiguação da forma com a qual esta foi ou não estabelecida.

### 1.2.3 Organização do trabalho

Este trabalho foi estruturado em seis capítulos além da introdução que configurou o primeiro capítulo.

No segundo capítulo foi realizada uma discussão sobre as considerações feitas na literatura a respeito do autismo, bem como as características das pessoas com diagnóstico incluído dentro do TEA, das manifestações linguísticas e

implicações acerca da comunicação destas pessoas. Foram abordados também aspectos da Teoria da Mente, interação e intersubjetividade, por considerar elementos cruciais no estabelecimento do processo interativo. No terceiro capítulo, foi feita uma discussão sobre o processo enunciativo a partir das elaborações de Benveniste e de Bakhtin, considerando a dimensão da interação verbal.

A proposta Semiollingüística de Charaudeau foi explanada e discutida no quarto capítulo, por ter sido eleito seu quadro do contrato comunicacional como instrumento de análise; da mesma forma que os pressupostos da TAF que foram tratados no quinto capítulo.

O sexto capítulo reúne a análise das sessões com base nos parâmetros apontados nas teorias eleitas para esta pesquisa e as discussões sobre os achados.

As considerações às quais foram possíveis ao final deste trabalho foram apresentadas no sétimo e último capítulo.



## 2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONSIDERAÇÕES E SUAS IMPLICAÇÕES

### 2.1 Autismo: conceitos e sua evolução histórica

Para compreender melhor sobre o que é considerado TEA, na atualidade, é preciso conhecer como foi e está sendo construído o conceito de autismo.

A descrição do autismo foi feita pela primeira vez no início do século passado, em 1906, por Plouller, o primeiro a inserir este substantivo na literatura psiquiátrica a partir de estudos realizados com pacientes com diagnóstico de demência precoce, nomenclatura usada na época para denominar pessoas com esquizofrenia. (SALLE et al., 2002).

Designando a perda do contato com a realidade, as dificuldades consequentes desta perda e até mesmo a impossibilidade de comunicação, o termo autismo foi assim utilizado pela primeira vez por Eugen Bleuler, em 1911, psiquiatra suíço que ficou conhecido por nomear a esquizofrenia.

Eugen Bleuler, descreveu a síndrome da esquizofrenia infantil, acentuando um sintoma principal, a *Spaltung* ou dissociação. Simultaneamente, descreveu estas crianças como estando fora da realidade e vivendo uma preponderância relativa ou absoluta de suas vidas interiores. É, disse ele, “o que chamamos de autismo” (*autos*, em grego, quer dizer, “si mesmo”) (AMY, 2001, p. 31).

Bleuler foi o primeiro a difundir o termo autismo referindo-se a ele como um transtorno básico da esquizofrenia devido às limitações apresentadas nas relações interpessoais, definindo-o como “perda do contato com a realidade, causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na comunicação interpessoal” (SALLE et al., 2002).

O pioneiro na diferenciação do autismo com as psicoses graves da infância foi o psiquiatra Leo Kanner, médico austríaco, radicado nos Estados Unidos, que em 1943, publicou o trabalho intitulado ‘Alterações autísticas do contato afetivo’. Nesse trabalho, ele descreveu sua pesquisa com onze crianças americanas com graves problemas no desenvolvimento e que manifestavam extrema solidão e obsessão na invariância; além de identificar como traço fundamental para o autismo uma grande dificuldade para relacionar-se com as pessoas e as situações tidas como normais.

Ele denominou o autismo como síndrome de ‘autismo infantil precoce’, por observar o aparecimento da sintomatologia antes dos trinta meses de idade referindo à solidão autística como “o transtorno principal, patognomônico, que é a incapacidade que tem estas crianças, desde o começo de suas vidas para se relacionar com as pessoas e situações” (KANNER, 1943 apud SALLE et al., 2002).

Kanner relata como característica comportamental a solidão extrema, impedindo a entrada de estímulos externos à criança. O mutismo ou ausência de linguagem foi percebido em algumas crianças, assim como a ecolalia e a suspeita de surdez devido à falta de interação comunicativa em algum momento do desenvolvimento. Dificuldades em mudanças no ambiente e na rotina também foram observadas e consideradas como um desejo obsessivo por manter a igualdade. Muitas crianças manifestaram reações intensas a determinados ruídos e a objetos, bem como capacidade surpreendente de memorizar material sem sentido ou de efeito prático.

O trabalho de Kanner foi influenciado pelo que havia sido descrito como esquizofrenia, o que gerou dúvidas e dificuldades no diagnóstico diferencial entre os dois quadros.

Mary Dominique Amy, psicóloga e psicoterapeuta, transcreve a definição de Kanner sobre o autismo infantil precoce em sua tentativa de diferenciá-lo da esquizofrenia infantil.

O excepcional, o patognomônico, a desordem fundamental é a inaptidão das crianças a estabelecer relações normais com pessoas e reagir a situações desde o início da vida. Os pais referem-se a eles como tendo sempre sido auto-suficientes, como em uma concha, agindo como se ninguém estivesse presente, perfeitamente esquecidos de tudo ao seu redor, dando a impressão de uma sabedoria silenciosa, faltando desenvolver a quantidade habitual de consciência social, agindo como se estivessem hipnotizados... Há, desde o início, uma extrema solidão autística que, sempre que possível, despreza, ignora, exclui tudo aquilo que chega do exterior à criança. O contato físico direto, tal movimento ou tal barulho são vividos como uma ameaça de romper sua solidão e ou são tratados ‘como se não estivessem lá’ ou, se não possuem uma duração suficiente, ressentidos dolorosamente como uma interferência desoladora. (AMY, 2001, p. 32)

A terminologia “psicopatia autística” foi utilizada por Hans Asperger, também austríaco e psiquiatra, diferenciando um grupo de crianças com atraso considerável no desenvolvimento, porém sem associações ao déficit intelectual, contrapondo o prognóstico sombrio das crianças estudadas por Kanner. Entretanto, o termo

Síndrome de Asperger somente foi introduzido por Lorna Wing, psiquiatra inglesa, em 1981 (LOPES- HERRERA, 2005).

O traço fundamental identificado por Aspeger é a limitação das relações sociais. Ele observou alterações prosódicas (nas propriedades acústicas da fala – entonação e ritmo) e pragmáticas (restrição na comunicação e com significados implícitos) sendo que uma de suas preocupações foi com o aspecto educacional.

Pelas descrições de Kanner e de Aspeger foram percebidas diferenças importantes entre as crianças observadas nos aspectos comunicativos caracterizando quadros distintos, o autismo e o transtorno de Aspeger, apesar de semelhanças no que consideraram como traço fundamental para o autismo, que são os prejuízos na interação social e na comunicação.

No que se refere à etiologia do autismo, as hipóteses foram variando ao longo dos anos, sendo ainda hoje tido como um transtorno do desenvolvimento sem causa conhecida e requerendo teorias diversas para explicar o fenômeno. Dentro de um modelo psicanalítico, por anos consideraram-se os pais como responsáveis pelo comportamento autista das crianças, porém não havia uma fundamentação empírica que a sustentasse sofrendo assim inúmeras críticas pela inconsistência desse postulado.

A incapacidade dos pais em oferecer afeto às crianças foi um aspecto que reforçou a consideração do autismo como um transtorno emocional. Nessa perspectiva, as mães foram estigmatizadas como ‘mães geladeiras’. Esta hipótese foi balizada não por comprovação em pesquisas, mas em descrições de casos, tanto que mais tarde ela foi refutada por trabalhos que comprovaram que não existia diferença que fosse significativa entre os laços afetivos estabelecidos pelos pais de crianças autistas com os de quaisquer outras crianças.

Sem um suporte para as explicações psicogênicas iniciaram-se pesquisas, considerando ser o fenômeno uma neuropatologia, evidenciando alterações na organização e proliferação de células no sistema límbico, cerebelar, hipocampo, lobo frontal e lobo temporal, além de redução no tamanho dos neurônios do complexo hipocampal, amígdala e corpo mamilar (CAMPOS, 2002). No entanto Jorge (2003) comenta que pesquisas neurobiológicas ainda são recentes e necessitam de estudos comparativos entre sujeitos autistas e não autistas para sustentar os resultados neurofisiológicos, genéticos e psicofarmacológicos.

Duas grandes áreas, organicista e psicológica, atualmente buscam esclarecer

a causa do autismo. Embora não convergentes em todos seus aspectos, abrem possibilidades para compreensão biopsicossocial do quadro patológico (JORGE, 2003). Nos estudos genéticos, busca-se investigar a questão da herança genética a partir de estudos com familiares e gêmeos monozigóticos para identificação de genes patógenos. Schwartzman (2003) argumenta sobre estudos de neurotransmissores, como a serotonina e a dopamina que aparecem alteradas em pessoas com autismo e na tentativa de pesquisadores em relacionar tais alterações com sintomas autísticos, apontando que ainda pouco se sabe sobre os mecanismos neuropatológicos subjacentes ao autismo, fazendo com que a investigação diagnóstica seja extensa para garantir eficácia no tratamento.

Dentre as investigações de ordem psicológicas se incluem: (a) as teorias psicodinâmicas que consideram uma disfunção neurológica, mas não descartam o déficit psicológico resultante da interação com o meio; (b) as teorias cognitivas em que se insere a TdM (que apresenta lacunas ao revelar em testes crianças dentro do espectro autista que passam nas tarefas de crença falsa), a Teoria da Coerência Central (que considera como fator causal o nível cognitivo levando a um desequilíbrio no processamento de informações) e as Funções Executivas (que consiste na avaliação de funções corticais superiores, mas não considerando a interação social).

Vários outros estudos foram realizados e apontaram distúrbios neurobiológicos associados ao quadro. Outras pesquisas consideraram que alterações cognitivas justificariam as alterações na comunicação e na linguagem o que culminou na abertura de escolas específicas para os autistas. É importante destacar que as primeiras escolas que surgiram, foram por iniciativa de pais e de outros profissionais envolvidos no tratamento destas crianças.

Outras tantas teorias foram sendo levantadas até que o autismo deixou de ser tratado como uma psicose infantil e passou a ser entendido como um Transtorno do Desenvolvimento.

Percebe-se que a questão da etiologia ainda é um campo com muitas áreas a serem pesquisadas e que talvez um consenso não seja possível se não houver uma integração entre elas. A identificação de um fator causal único parece inviável devido à complexidade do quadro sintomatológico.

Mesmo com os estudos que continuaram sendo realizados com crianças que apresentavam manifestações que se enquadravam nas novas descrições, Bender,

em 1947 (SALLE et al., 2002), ainda utilizou o termo esquizofrenia infantil para descrevê-las, pois ainda considerava o autismo uma forma variante da esquizofrenia.

Após uma análise crítica sobre as pesquisas realizadas sobre os testes para diagnóstico do autismo, Rutter, Ritvo e Freedman (1978), conforme apresenta Leboyer (1995), destacaram quatro características principais para especificar as pessoas com autismo:

1) distúrbios do desenvolvimento; 2) perturbações das respostas aos estímulos sensoriais; 3) distúrbios cognitivos, de linguagem e da comunicação não verbal; 4) perturbações das relações com pessoas, com os acontecimentos e os objetos. (Rutter; Ritvo; Freedman, 1978, apud LEBOYER, 1995, p.12).

Há uma concordância entre os autores supracitados ao dizer que sinais comuns necessários ao diagnóstico são apresentados pelos autistas, mas também sinais específicos a cada um deles, o que explica as grandes variações individuais.

A definição descrita por Kanner acrescida dos estudos subsequentes a sua pesquisa, serviram para embasar os critérios de diagnósticos do autismo na CID - Classificação Internacional das Doenças- que conceituava o autismo como uma psicose que evoluía para a esquizofrenia e o DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- que o caracterizava como um distúrbio evolutivo e precoce com grande comprometimento no desenvolvimento psicossocial, cognitivo e comunicacional.

Com a evolução dos critérios diagnósticos e com as pesquisas acerca das manifestações das crianças que assim eram diagnosticadas, o autismo na CID- 10- 10ª edição da Classificação Internacional das Doenças (OMS, 1998)-, passou a ser considerado como um distúrbio no desenvolvimento e a DSM-IV (APA, 2003) como uma forma de um transtorno global do desenvolvimento.

A falta de consenso em torno do diagnóstico sobre as formas de descrever a sintomatologia levou a avanços em vários estudos e em diferentes áreas de pesquisa, porém mantendo os mesmos rótulos a respeito da pessoa com autismo, como aquelas que preferem o isolamento e que não interagem por apresentarem condição psiquiátrica semelhante à esquizofrenia e insensíveis ao afeto.

Dois modelos surgiram a partir de estudos de Kanner e geraram discussões sobre a maneira de tratar a pessoa autista. O modelo afetivo que considera como

fator etiológico a relação pouco afetiva entre pais e filhos, responsabilizando assim o ambiente e sendo a indicação para o tratamento a psicoterapia. O modelo organicista que defende como etiologia fatores biológicos, com causas neurológicas indicando o tratamento medicamentoso e comportamental.

Schwartzman (2003) comenta que, a partir de 1990, o autismo passou a ser considerado como uma síndrome comportamental, com fatores etiológicos múltiplos, com déficit na interação social associado à inabilidade no relacionamento interpessoal, sendo usualmente combinado com déficits de linguagem.

A descrição do quadro dos Transtornos do Espectro Autista ainda é discutida, como é visto na nova versão da DSM.

Transtorno do espectro do autismo é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, comportamentos comunicativos não-verbais usados para interação social e habilidades no desenvolvimento e manutenção das relações de compreensão. Além dos déficits de comunicação social, o diagnóstico de transtorno do espectro do autismo requer a presença de padrões restritos, repetição de comportamentos familiares, interesses ou atividades. Devido às mudanças nos sintomas pelo desenvolvimento os critérios de diagnóstico podem ser conhecidos com base em informações históricas, embora a apresentação atual deva causar dano significativo. (APA, 2013, 31-32, tradução nossa)<sup>8</sup>

A nova revisão da DSM, em sua quinta versão (DSM-V), traz algumas modificações, retirando o atraso de linguagem como um dos critérios de diagnóstico, por considerá-lo como comum em outros quadros. A Síndrome de Rett passou a ser uma categoria única e os demais transtornos invasivos do desenvolvimento incluídos como diagnóstico único nos Transtornos do Espectro Autista. Araújo e Lotufo Neto (2014) comentam que

A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: Déficit na comunicação e interação social; Padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o

<sup>8</sup>Autism spectrum disorder is characterized by persistent deficits in social communication and social interaction across multiple contexts, including deficits in social reciprocity, nonverbal communicative behaviors used for social interaction, and skills in developing, maintaining, and understanding relationships. In addition to the social communication deficits, the diagnosis of autism spectrum disorder requires the presence of restricted, repetitive patterns of behavior, interests, or activities. Because symptoms change with development and may be masked by compensatory mechanisms, the diagnostic criteria may be met based on historical information, although the current presentation must cause significant impairment. (APA, 2013, p.31-32)

transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado. (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014, p.70-72).

É uma mudança bastante recente ainda existem debates e críticas que podem vir a interferir no documento atual. Denota-se a existência de profundas discussões e a necessidade de se continuar pesquisando interdisciplinarmente para se chegar a um possível consenso. Encontram-se estruturas autísticas<sup>9</sup> associadas a outras patologias, sendo, às vezes, difícil ter uma precisão sobre qual patologia provocou a outra. O que diferencia o autismo de outras patologias são a combinação e a interação destas características levando a deficiências funcionais significativas.

Leitão e Fonseca descrevem algumas características do comportamento autista:

- a) Dificuldade em estabelecer relevância entre os diversos estímulos ambientais. A pessoa com autismo foca sua atenção em detalhes, na maioria das vezes insignificantes. Além disso, o foco de atenção muda com muita frequência de um estímulo para outro. Estes estímulos podem ser externos (lâmpadas, ventiladores, som de descarga do banheiro, etc.) ou internos (repetir o nome da mãe, preocupação com a hora do almoço, etc.). A dificuldade em selecionar qual estímulo é importante naquele momento pode provocar dois comportamentos opostos: uma exploração incessante de tudo que o circunda e a manifestação impulsiva dos estímulos internos (cheira, leva à boca, pega, movimenta-se inquieto, fala sem parar, masturba-se, repete comportamentos padronizados, etc.), ou bloqueando quase que generalizado da estimulação ambiental e dos próprios desejos (pisa nos objetos como se não os percebesse, ignora sons, emudece, age mecanicamente, fica totalmente passivo).
- b) Dificuldade em simbolizar, abstrair e generalizar o pensamento, independente do nível cognitivo. Compreensão literal das palavras e expressões, assim, frases de duplo sentido ou de sentido figurado, ditados e provérbios são de difícil compreensão para eles. O autista pode aprender a comer num prato de plástico e não conseguir comer num prato de louça. Distúrbios de linguagem são frequentes e geralmente graves (mutismo, atraso na fala, estereotípias verbais, falta de ritmo e entonação, ecolalia tardia ou imediata, leitura automática sem compreensão, etc.).
- c) Ansiedade, característica que pode se agravar pela falta de previsibilidade do ambiente. Essa incerteza provoca reações de agitação e a necessidade quase obsessiva de manter a rotina.
- d) Movimentos repetitivos das mãos, balanceio do corpo, giros em torno do próprio eixo, auto-agressão, hetero-agressão, dificuldades motoras. (LEITÃO; FONSECA, 2006, p.96).

É a partir da CID- 10, que o diagnóstico é dado, sendo, pois relevante o

---

<sup>9</sup>Organicistas e psicodinamicistas utilizaram os termos *autístico* e *autista* com diferentes abordagens desencadeando conflitos na aplicação clínica, assim Antonucci (1993) propõe o uso do termo *autístico* quando se refere ao funcionamento mental e *autista* para designar a síndrome. Entretanto ainda não há uma concordância quanto ao uso destes termos.

entendimento de cada uma das características atribuídas aos transtornos invasivos do desenvolvimento. A seguir será apresentado um quadro simplificado das características, idade de manifestação e sinais e sintomas relevantes para o diagnóstico, fundamentado na Classificação citada e na DSM-IV-TR, que é a mais atual publicada no Brasil.

## Quadro 2 - Características do Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

<b>Autismo Infantil</b>	
Características Principais	- Comprometimento qualitativo da interação social - Comprometimento qualitativo da comunicação - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.
Idade da manifestação	Antes dos 3 anos de idade.
Importância para o diagnóstico	- Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos 1 das 3 áreas: Interação social; Linguagem expressiva e receptiva com finalidade de comunicação social; Jogos simbólicos ou imaginativos.
<b>Síndrome de Rett</b>	
Características Principais	- Desenvolvimento pré e perinatal, psicomotor e perímetro cefálico aparentemente normais; - Movimentos estereotipados das mãos; - Déficit no envolvimento social; - O crescimento do perímetro cefálico sofre desaceleração; - Incoordenação da marcha ou de movimentos do tronco;
Idade da manifestação	- A partir do quinto mês de vida
Importância para o diagnóstico	- Déficit significativo no desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva; - Desaceleração do crescimento do perímetro cefálico. - Perda progressiva das habilidades voluntárias das mãos antes do primeiro ano de vida.
<b>Síndrome de Asperger</b>	
Características Principais	- Não apresenta atraso significativo na linguagem expressiva ou receptiva e nem no desenvolvimento cognitivo; - Comprometimento qualitativo da interação social; - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.
Idade da manifestação	Após 2 anos de idade
Importância para o diagnóstico	- Uso de palavras isoladas ao 2 ano e frases comunicativas aos 3 anos; - Inexistência de atraso clínico importante no desenvolvimento cognitivo, das habilidades de autocuidados e no comportamento adaptativo.
<b>Outro transtorno desintegrativo da infância</b>	
Características Principais	- Desenvolvimento aparentemente normal até os 2 anos de idade - Presença de comunicação verbal e não-verbal - Habilidades adequadas para a idade de comunicação, relacionamentos social e jogos e comportamento adaptativo.
Idade da manifestação	Após 2 anos e antes dos 10 anos de idade.
Importância para o diagnóstico	- Perda importante de habilidades já adquiridas, antes dos 10 anos, nas seguintes áreas: linguagem expressiva e receptiva; habilidade social e comportamento adaptativo; controle de esfíncter; habilidades motoras.
<b>Autismo atípico</b>	
Características Principais	- Comprometimento no desenvolvimento - Comprometimento qualitativo na interação social recíproca e na comunicação - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.
Idade da manifestação	A partir dos 3 anos ou após esta idade
Importância para o diagnóstico	- atipicidade na idade de início; - Atipicidade na sintomatologia - Não satisfação dos critérios de diagnóstico para o autismo infantil
<b>Transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado</b>	
Características Principais	Comprometimento grave e global da interação social recíproca ou na comunicação verbal e não-verbal ou comportamentos, interesses e atividades estereotipados.
Idade da manifestação	(sem especificação)
Importância para o diagnóstico	Quando a sintomatologia não se adapta a descrição geral dos transtornos invasivos do desenvolvimento

**Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de CID-10 (1998) e APA (2003)**

Para fins desta pesquisa, esses apontamentos são relevantes para entender os critérios de seleção do corpus, pois as pessoas selecionadas foram crianças com diagnóstico de Síndrome de Asperger ou Autismo, por terem uma descrição mais precisa do quadro e também por serem mais comuns, sendo possível observar as especificidades e particularidades de cada um dos indivíduos, cujos atos de fala e de

linguagem serão analisados dentro de uma perspectiva semiolinguística.

## 2.2 Entendendo o espectro autista

A hipótese levantada pela primeira vez do autismo ser parte de um espectro<sup>10</sup> de desordens foi feita por Lorna Wing (LOPES-HERRERA, 2005), retratando que haveria um prejuízo central focado no desenvolvimento da interação social recíproca e na linguagem, e que estas características variariam de acordo com a tipologia e com a severidade com as quais são manifestadas. Lopes-Herrera (2005) ainda destaca que Lorna Wing descreveu o conceito de espectro em seu trabalho, realizado em 1981, com um grupo de crianças e adultos com sintomatologias características descritas por Asperger. Em suas avaliações notou que algumas destas pessoas apresentavam características e sintomas do autismo infantil precoce, assim sugeriu que aqueles que se enquadravam nas descrições da Síndrome de Asperger e aqueles com autismo de alto funcionamento apresentavam um grau mais elevado dentro do espectro autista.

Devido aos vários aspectos observados nas manifestações das pessoas autistas, Lorna Wing, pontua que:

Para compreendermos o conceito de espectro, dois pontos têm que ficar bem definidos:

- 1º) o autismo não é uma doença, mas um conjunto de sintomas que pode associar-se a diferentes transtornos e níveis cognitivos muito variados;
- 2º) há muitos transtornos de desenvolvimento que se acompanham de sintomas autísticos, mas somente 10% reúnem as condições típicas que definem o autismo clássico descrito por Kanner. (WING, apud, LEITÃO e FONSECA, 2006, p.93).

O espectro refere-se à dimensão existente entre um núcleo e sua periferia externa, o cerne de uma questão e as características e circunstâncias que a circundam. Silva, Gaiato e Reveles (2012) usa a metáfora de uma pedra lançada em um lago com a água parada para explicar o espectro como sendo as várias ondas que são formadas dando origem a camadas da região mais próxima ao local em que a pedra atinge a água, até a região mais distante dele, mas que ainda apresenta as ondulações.

Entendido dessa forma, o espectro autista vai desde o cerne do autismo que é a manifestação do autismo clássico, considerada a manifestação mais grave,

---

<sup>10</sup>*Continuum ou spectrum*

ponto de onde as ondulações derivam, até a manifestação de algumas poucas características do autismo.

É necessário entender que o autismo não tem uma forma única de manifestação, mas uma variação de sinais e sintomas desde traços bem leves, que dificultam um diagnóstico diferencial, até um quadro complexo com a maioria dos sintomas. As variações ocorrem dentro da tríade que caracteriza a manifestação autística que é a deficiência na área social, na comunicação e no comportamento, lembrando que não é uma constante o aparecimento de todas as dificuldades ao mesmo tempo, porém a dificuldade de interação social aparece em todos, em graus variados.

No espectro autista o autismo é subdividido nas seguintes categorias: “traços do autismo com características muito leves; Síndrome de Asperger; autismo em pessoas com alto funcionamento; autismo clássico, grave, com deficiência mental associada”. (SILVA; GAIATO; REVELES 2012, p.64).

As pessoas com traços leves de autismo não têm todos os comprometimentos, mas algumas dificuldades com certas características autísticas. De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012) é comum os mesmos sinais se manifestarem em irmãos e pais destas pessoas. Em geral parece que, nessas pessoas, os sintomas do autismo têm uma configuração muito mais de vantagem do que desvantagem, pois elas não têm um atraso no desenvolvimento da linguagem, fixam o olhar e não têm movimentos estereotipados. Seu interesse restrito por determinada área de conhecimento é intenso, o que acaba por favorecer seu desempenho profissional, visto que o déficit localiza-se muito mais na interação social.

Pessoas com Síndrome de Asperger apresentam um prejuízo social maior por ser característico manterem-se isoladas ao realizar suas atividades. Assim, torna-se para eles difícil compartilhar ideias e interesses, ter uma dificuldade maior em entender o que o outro sente ou o que o outro está pensando, seu interesse é restrito e em geral focado em poucos temas. O atraso no desenvolvimento da linguagem não é um sinal característico nem a presença de déficit intelectual, apesar de poderem apresentar dificuldades no aprendizado acadêmico.

Um dos aspectos que diferencia pessoas com Síndrome de Asperger daquelas com alto funcionamento e autismo é que estas últimas têm atraso no desenvolvimento da linguagem e algumas dificuldades comportamentais como a

estereotípias. Sua boa inteligência é utilizada para superar as dificuldades advindas do autismo. Entretanto, quando adultos, são muitas vezes confundidos com pessoas com Síndrome de Asperger.

Dentro desta concepção de espectro, Lopes-Herrera (2005) elabora um quadro comparativo entre autismo, autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger onde se pode visualizar suas limitações e habilidades, reforçando o caráter de que o autismo não apresenta uma forma única de manifestação, mas a relevância de se considerar as variações nas manifestações sintomatológicas para fins de diagnóstico e para pesquisas.

**Quadro 3 - Características comparativas**

Tópicos	Autismo	Autismo de alto Funcion.	Síndrome de Asperger
<b>Idade de aparecimento dos sintomas</b>	Apresenta sintomas ou tem o diagnóstico de autismo antes dos 30 meses de idades (SCHWARTZMAN, 1992, 2003).	Apresenta sintomas ou tem o diagnóstico de autismo antes dos 30 meses de idade (SCHWARTZMAN, 1992, 2003).	Difícilmente reconhecida antes dos 3 anos de idade, sendo comum o diagnóstico só ocorrer por volta dos 5 ou 6 anos de idade e, na maioria das vezes por suspeita de superproteção (FOSEY, KING, 2003, SCHWARTZMAN, 1992) Há possibilidade de se encontrar histórico familiar (GILLBERG, 1998, KLIN, 2003).
<b>Habilidades motoras</b>	Desenvolvimento neuropsicomotor normal, mas pode aparecer maneirismos motores estereotipados e repetitivos (BALTMORE; KANNER, 1944; DSM-IV, 1995).	Desenvolvimento neuropsicomotor normal (BALTMORE E KANNER, 1944).	Desenvolvimento neuropsicomotor normal, mas há algumas inabilidades psicomotoras, dando um aspecto de "desajeitado" ( <i>clunsiness</i> ) (GILBERG, 1993; KLIN, 1993).
<b>Processos perceptuais</b>	Percepção dirigida a detalhes e partes de um todo; preocupação persistente com partes de objetos. (DSM-IV, 1995)	Percepção dirigida a detalhes de um todo no início do desenvolvimento, com tendência de melhora (SCHWARTZMAN, 1992, 2003).	Percepção sempre dirigida ao todo/excelente memória associada. (ASPERGER < 1944; DSM-IV, 1995)
<b>Contato visual</b>	Ausência de contato visual; falta de reciprocidade social ou emocional (DSM-IV, 1995; SCHWARTZMAN, 1992,2003).	Pobre, no início, mas se desenvolve depois (KLIN, 2003; SCHWARTZMAN, 1992, 2003).	Superficial, mas sempre; (ASPERGER, 1944; KLIN, 2003; SCHWARTZMAN, 1992,2003).
<b>Desenvolvimento social</b>	Isolamento social; falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (DSM-IV, 1995; GILBERG, 1998; KLIN, 2003).	Isolamento social acentuado no início da vida, mas com tendência à melhora (GILLBERG, 1998; KLIN, 2003; SCHWARTZMAN, 1992, 2003).	Comunica-se socialmente de forma espontânea, mas "decora" as regras do jogo social. (KLIN, 2003; SCHWARTZMAN, 1992,2003)
<b>Padrões de jogos/ Interesses/ Exploração de objetos</b>	Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Interesses anormais em foco ou intensidade; adesão permanentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não-funcionais. (DSM-IV 1995)	No início do desenvolvimento, concentra-se em partes de objetos, mas depois passa a explorá-los adequadamente (KLIN, 2003; SCHWARTZMAN, 1992, 2003).	Explora objetos adequadamente desde o início do desenvolvimento. Possui interesses específicos, restritos e não-usuais. (ASERGER, 1944; DSM-IV, 1995; DSM-IVTR, 2002).
<b>Fala/ linguagem</b>	Pode haver desde o mutismo até uma fala sem função comunicacional- composta por estereotípias e ecolalia (FERNANDES, 1996; SZATMARI, 1991).	Atraso no aparecimento da fala e linguagem. Realiza inversão pronominal, estereotípias verbais e ecolalia. Há fala estruturada gramaticalmente, mas com alterações pragmáticas. (MARTINS, MACDONALD, 2003; PASTORELLO, 1996; PERISSINOTO, 2003).	Geralmente, não há atraso no aparecimento da fala. Fala pedante e pouco usual à idade. Há fala estruturada gramaticalmente, mas com alterações pragmáticas. (MARTIN, MACDONALD, 2003; PASTORELLO, 1996; PERISSINOTO, 2003).
<b>Desenvolvimento da leitura e escrita</b>	Difícilmente desenvolve leitura e escrita, em decorrência dos desvios no desenvolvimento da linguagem. (SZATMARI, 1991; SCHWARTZMAN, 1992,2003; MARTIN-PEREZ; AYUDA-PACUAL, 2003).	Desenvolvimento na idade escolar, se estimulado (SZATMARI, 1991; SCHWARTZMAN, 1992, 2003; MARTIN-PÉREZ; AYUDA-PASCUAL).	Desenvolvimento espontâneo e em idade precoce (hiperlexia) em grande parte dos casos (MARTIN-PEREZ; AYUDA-PACUAL, 2003; REGO, PARENTE, 1997; MARTIN-PEREZ; AYUDA-PACUAL, 2003).

Fonte: LOPES-HERRERA, (2005, p.24).

Estão também categorizadas dentro da concepção de espectro autista as pessoas com autismo associado a um déficit intelectual considerável, que é o

chamado autismo clássico. Neste caso a linguagem não se desenvolve de maneira adequada levando a grandes dificuldades em comunicar-se; a dificuldade de interação social é extrema; elas não conseguem ter relacionamentos apropriados e nem compartilhar brincadeiras e/ou interesses com outras pessoas (SILVA; GAIATO; REVELES 2012). A necessidade de cuidados intensivos é por toda a vida. Por ser nomeada clássico, essa forma de autismo é mais conhecida e aquela à qual em geral associam-se à definição de autismo.

A divisão do autismo em espectro tem a importância fundamental de identificarmos as várias apresentações desse grupo de sintomas, sendo que mesmo os indivíduos com traços mais leves necessitam de suporte e cuidados desde cedo. Não se trata de “curar” o autismo quando é precocemente identificado, mas sim de dar maiores chances de reabilitação para essa criança. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 72)

É bastante comum o imaginário de que pessoas com autismo deveriam ficar em instituições especializadas, tanto para convivência quanto para a escolarização e que não são capazes de conviver em sociedade além de não terem afeto. Porém, a partir desta divisão dentro da concepção de espectro, é reforçado o entendimento de que a pessoa com TEA deve ser compreendida por suas manifestações individuais e não apenas por um traçado diagnóstico.

### **2.3 Implicações sobre a comunicação da pessoa com TEA**

Quando se fala em linguagem é muito comum vir a mente a comunicação ordinária, e mais especificamente a linguagem verbal. É preciso atentar para este aspecto porque linguagem é muito mais que um instrumento para expressar o que se pensa.

Zorzi (1999 apud Barros, 2001, p.65) conceitua a linguagem verbal como aquela que “(...) se refere ao uso convencional de palavras faladas ou escritas, tendo por objetivo a comunicação”. Ele delimita bem o que se trata esta forma específica de manifestação. Entretanto, a linguagem é interna e inerente ao ser humano, sendo constituída de aspectos como a sintaxe, a semântica, a fonologia, morfologia, prosódia e a pragmática, e sua função não é somente comunicacional, mas também reflexiva.

O autor também especifica algumas características linguísticas da criança autista:

grande variedade de distúrbios, podendo haver até ausência de comunicação, alterações nos padrões de articulação e prosódia, atrasos significativos no desenvolvimento da linguagem, limitação do vocabulário e uso inapropriado das palavras, compreensão e expressão alteradas, inversões pronominais, confusão na utilização de termos reversíveis, como aqui/lá, acender/apagar, alterações pragmáticas, ecolalias, entonação diferente da usual, apresentando um padrão típico, uso constante de imperativos, ausência de expressões de curiosidade. (ZORZI, 1999, apud, BARROS, 2002, p. 166-167).

Lopes-Herrera (2005) relata que Kanner (1944) constatou alterações específicas na linguagem de crianças autistas, conforme formulação seguinte:

A inversão pronominal (uso da primeira pessoa do singular pela terceira), a ecolalia (repetição de palavras ou expressões ouvidas anteriormente), a rigidez de significados (a dificuldade em associar diversos significados a um único significante), mas o que mais chamou a atenção destes autores foi o fato de que as alterações mais significativas se relacionavam às funções comunicativas da linguagem (até por ser a comunicação um conceito de referência social e ser a socialização uma das maiores dificuldades do autista) (KANNER, 1944, apud LOPES-HERREIRA, 2005, p. 7).

Percebe-se que as alterações na linguagem, no seu aspecto pragmático, são as que trazem um desafio para aquele que pretende compreender as práticas discursivas da pessoa com TEA, em qualquer área da ciência.

Schwartzman (2003) descreve esta fala de crianças com Síndrome de Asperger como pedante, com o uso de palavras rebuscadas e pouco usuais para a idade cronológica e ocorre concomitantemente com a dificuldade inerente destas crianças em abstrair conteúdos metafóricos, apresentando uma compreensão literal do que lhe é dito, leva a indignação do outro em uma situação de conversação. A restrição no campo de interesses também é observada pelo autor. Voz monótona com pouca inflexão vocal e manifestações como estereotípias e repetições complexas também são descritas como comuns a estas crianças (FERNANDES, 1995). Existem controvérsias quanto à ocorrência de um atraso ou não no desenvolvimento da linguagem, pois são descritos, em sua maioria, como iniciando a fala antes do três anos de idade e a presença de uma fala pedante desde tenra idade.

Foi com base em teorias pragmáticas, que a conduta com a pessoa com TEA começou a ser modificada, levando em consideração a importância de intervenções discursivas, utilizando elementos que promovam a iniciativa comunicativa, as intenções comunicativas, levando em conta o contexto interacional, bem como os aspectos da atenção (focada e compartilhada, para ser mais específica nesta

abordagem).

O uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa e a Suplementar para aqueles que não utilizam a expressão verbal foi introduzido não só como instrumento terapêutico, mas também educacional. A Comunicação Aumentativa é todo e qualquer tipo de sistema utilizado para complementar a fala, ou seja, ela é utilizada com aqueles que usam a linguagem verbal, mas que necessitam de um complementizador para que a comunicação seja efetiva. A Comunicação Alternativa é utilizada com aqueles cuja fala não se desenvolveu (que não se confunda com aqueles que tiveram alterações no desenvolvimento da linguagem como um todo, mas na linguagem verbal) ou teve mudanças por qualquer intercorrência. O objetivo do uso destas estratégias é o de alcançar uma comunicação funcional.

Dentro desta abordagem são utilizados gestos, línguas de sinais e/ou o uso de um sistema de símbolos e figuras, em que o mais comumente utilizado é o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras – PECS, que foi desenvolvido especificamente para pessoas com TEA e transtornos semelhantes.

Nesta mesma perspectiva de auxiliar as pessoas diagnosticadas dentro do espectro autista, foi desenvolvido o TEACCH.<sup>11</sup> O objetivo do TEACCH é apoiar a pessoa com TEA em seu desenvolvimento para ajudá-la a conseguir chegar à idade adulta com o máximo de autonomia possível ajudando na compreensão do mundo que a cerca através da aquisição de habilidades de comunicação que lhe permitam relacionar-se com outras pessoas oferecendo-lhes sempre que possível condições de escolher de acordo com suas próprias necessidades.

A ferramenta de avaliação desta metodologia - o PEP: Perfil Psicoeducacional -, desenvolvido em 1976, por Schopler e Reichler, avalia habilidades e déficits e o nível de desenvolvimento em nove áreas funcionais para as crianças aqui mencionadas.

Adaptações são feitas em função da cultura do país que o utiliza. Tais adaptações são previstas porque esta metodologia considera o contexto o qual a criança está inserida. É possível perceber, por relatos de locais que fazem uso desta estratégia, a importância do ambiente estruturado para organização cognitiva e linguística da criança.

---

<sup>11</sup>*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*- Tratamento e educação para crianças com transtorno do espectro autista e dificuldades de comunicação correlatas ( tradução nossa).

As abordagens e pesquisas desenvolvidas, principalmente na atualidade, no que diz respeito à organização linguística da pessoa que está diagnosticada com TEA, são muitas. Percebe-se que um dos caminhos para a compreensão do funcionamento da organização do aparato linguístico destas crianças é através da interação social e também da interação discursiva.

Para que a comunicação ocorra de maneira efetiva é necessário que o desenvolvimento dos aspectos e das funções da linguagem estejam em consonância. A performance linguística da pessoa com TEA está comprometida por suas características peculiares: a maneira como cada um se comunica, a interação com os interlocutores, as intenções comunicativas; bem como os aspectos formais e funcionais da linguagem que, em geral, estão comprometidos, o que implica em uma conduta diferenciada por parte daquele que pretende uma interação comunicativa com esta pessoa.

Refletir sobre os aspectos comunicacionais da pessoa com TEA é um tema que vem sendo abordado por um grande número de pesquisas em áreas que se atentam para as chamadas patologias da linguagem.

Prejuízos grandes nas áreas de interação social e comunicação bem como interesses podem se manifestar em comprometimento em diversas áreas do desenvolvimento provocando fracassos em:

(...) desenvolver relacionamentos com seus pares, pouco ou nenhum interesse em desenvolver amizades, falta de busca espontânea pelo prazer compartilhado, ausência de reciprocidade emocional e/ou social, resistência às mudanças, apego a objetos inanimados, fascinação com o movimento em geral, anormalidades da postura, movimentos corporais estereotipados (incluindo mãos), insistência na mesmice, interesses limitados. (RODRIGUES; TAMANAHA; PERISSINOTO, 2011, p.25).

Esses sinais interferem diretamente na comunicação, pois a intenção comunicativa<sup>12</sup> encontra-se também comprometida da mesma forma que na habilidade pragmática da linguagem. Atrasos no desenvolvimento da fala e até mesmo a ausência desta são condições comuns na pessoa com TEA.

Carvalho e Avelar (2002) reportam em seu artigo intitulado *Aquisição de linguagem e autismo: um reflexo no espelho*, a partir da investigação de produções verbais de crianças com autismo, a questão da repetição de enunciados ou

---

<sup>12</sup>Durante o trabalho a referência a expressão intenção comunicativa será admitida sob o entendimento do movimento de manifestar desejo em comunicar-se, de expressar-se e provocar um efeito no outro. Esta intenção poderá ser marcada por uma expressão verbal ou gestual.

fragmentos de enunciados do outro visando uma análise de “como a criança passa da condição de não falante para a condição de falante de sua língua”. Nesta abordagem elas lembram que Kanner já havia afirmado, sobre o autismo, que “toda a sua conversa é um eco de tudo o que já se lhe pôde ser dito”, entretanto avançam indicando que, no caso da pessoa com autismo, ocorre muito mais uma reprodução da fala do outro do que uma mera repetição, pois tais repetições podem tornar-se rígidas e se transformam em estereotípias<sup>13</sup>, entendidas por Coleman (2005) como:

Movimentos anormais, chamados hipercinesias em neurologia, são para as contrações involuntárias maior parte dos músculos voluntários. Alguns dos movimentos definidos pela clássica neurologia, tais como tiques, coreia, “atetose”-e pode ser observada em indivíduos com autismo. Mas a maioria dos movimentos anormais observados em pacientes com autismo / Asperger se enquadram na categoria de estereotípias, também conhecido como movimentos adventícios. Estereotípias são repetitivos, comportamentos anormais invariáveis que parecem não ter nenhum objetivo ou função. (COLEMAN, 2005, p 107, tradução nossa).

Na trajetória do desenvolvimento linguístico a criança vai mudando gradativamente da posição ocupada por ela como mero ouvinte a usuário da língua. Assim, o que as autoras supramencionadas entendem é que a criança, num primeiro momento, encontra-se em uma etapa em que espelha a fala do outro, sendo caracterizado um lugar de submissão da fala do outro, utilizando-se de fragmentos da fala do outro para expressar-se e, subsequentemente, quando sua condição patológica permite, passa a usar a fala de forma autônoma.

No que tange à competência comunicativa, existe um consenso de que ao final do primeiro ano de vida a criança inicia uma trajetória à compreensão de seus estados mentais e do outro. Este processo é intersubjetivo e irá fundamentar os atos comunicativos e a inserção social do indivíduo (BARTSCH; WELLMAN, 1995 apud SOUZA, 2006, p.6).

Não há uma definição consensual sobre o que é a comunicação. Entendendo-a como “a interação complexa entre dois ou mais indivíduos, envolvendo processos cognitivos como alternância de papéis, percepção e decodificação de sinais”

---

<sup>13</sup>Abnormal movements, called hyperkinesias in neurology, are for the most part involuntary contractions of voluntary muscles. Some of the movements defined by classical neurology—such as tics, chorea, and athetosis—can be observed in individuals with autism. But most of the abnormal movements seen in patients with autism/Asperger fall under the category of stereotypies, also known as adventitious movements. Stereotypies are abnormal repetitive, unvarying behaviors that appear to have no goal or function.(COLEMAN, 2005,p 107)

(MESSER, 1997apud Bosa, 2009, p.322), esses processos são carregados de expressões emocionais e têm uma função comunicativa.

Enquanto bebê, quem confere o significado, a atenção de seus atos comunicativos é o adulto por ter habilidade de perceber os desejos do infante. Este é um processo interativo que irá embasar o processo de reconhecimento da função comunicativa. Ao iniciar a emissão de sons e sinais com propósito comunicativo pelo bebê, é nítida a premissa de que é o adulto quem está recebendo estes sinais. Então, está ocorrendo uma interação comunicativa.

Bosa (2002) reporta que Bates Benigni, Betjeron, Candioni e Volterra (1979) caracterizam os gestos *protoimperativos* que é a busca pela comunicação com o adulto para obter objetos e/ou ações por meio de gestos e vocalizações e os *protodeclarativos* que são os gestos para a obtenção da atenção compartilhada de experiências, servindo também para fazer comentários a respeito das coisas do mundo para outras pessoas.

Mundy e Sigman descrevem três categorias de comunicação intencional

a) *afiliação*: gestos e vocalizações para eliciar e manter a interação face a face (jogos sociais- ex: esconde-esconde). A ênfase é na interação e não no objeto; b) *regulação*: gestos para buscar assistência (aquisição dos objetos ou execução de tarefas); c) *atenção compartilhada*: comportamentos não verbais, os quais se revestem de propósito declarativo à medida que envolvem olhar, gestos e vocalizações para dividir a experiência em relação a objetos/eventos. Essa habilidade emerge entre 9 e 12 meses e está bem estabelecida aos 24 meses. (MUNDY; SIGMAN apud BOSA, 2009, p. 322).

Os atos comunicativos de crianças com desenvolvimento típico possuem comentários seguidos de perguntas para receber informações e/ou esclarecimentos. Nas crianças com TEA isso é diferente, pois é raro, mesmo para aquelas que falam comentar espontaneamente suas atividades. A criança com TEA tem dificuldade em conceber o outro como este agente, sendo comum ela direcionar a atenção do outro com predominância em situações envolvidas com seu interesse restrito ou estereotipado, por isto beijos e abraços como são gestos sociais previsíveis são aceitos pela criança autista.

## 2.4 Reflexões sobre a Teoria da Mente e a pessoa com TEA

No bebê é percebida uma evolução da sua simples observação visual do adulto para:

a) se interessar pelo mesmo foco no olhar dos adultos; b) considerar adultos como ponto de referência social; c) agir sobre objetos da mesma forma que o adulto age; d) dirigir a atenção do adulto para si e para eventos, tanto para buscar assistência quanto para compartilhar o mesmo foco de atenção” (BOSA, 2009, p.320).

Tais habilidades são o alicerce tanto para o desenvolvimento da aquisição da comunicação linguística quanto para a capacidade de atribuir estados mentais aos outros, como crença, pensamentos e desejos.

A área de conhecimento, que se compõe de objetos estudados no âmbito de uma TdM, tenta explicar como o homem, nos estágios iniciais de desenvolvimento, percebe que “um foco de atenção comum pode ser seguido e compartilhado por vários canais comunicativos” (BOSA, 2009, p.320). Trata-se de um processo em que o sujeito identifica e processa seus próprios estados mentais e dos outros.

Ainda de acordo com Bosa (2009) aos seis meses de idade a reprodução dos movimentos faciais em resposta ao adulto é bastante clara, o que favorece uma ligação com as emoções que são apresentadas nestas expressões. Estas habilidades são a base para a percepção e compreensão de estados mentais das outras pessoas, pois a imitação das expressões dos adultos leva à expressão e à compreensão das emoções.

Campos e Stemberg (1981 apud BOSA, 2009) desenvolveram um estudo denominado *refinamento social*, onde afirmaram que logo ao final do primeiro ano de vida o bebê começa a compreender as expressões faciais retratando manifestações afetivas de pessoas que são significativas a ele e também reagem a estas expressões de acordo com sua percepção dirigindo-se ou afastando-se do objeto ou da pessoa.

Quanto à origem destas habilidades, existem controvérsias, pois a adoção de qualquer perspectiva irá refletir bases epistemológicas distintas sobre o conceito atribuído à mente e de influência do ambiente no desenvolvimento humano. Alguns estudos descrevem que há uma motivação que é inata no bebê para interagir com o adulto; outros discutem sobre o papel de módulos cerebrais inatos; outros falam da aprendizagem no desenvolvimento da habilidade da atenção compartilhada com ênfase na interação social; enquanto outros indicam o papel do adulto na estruturação do contexto no qual a interação social ocorre.

Sobre a contribuição das teorias sociointeracionistas, Carpenter *et al* chamam a atenção para a importância dos conceitos de **intencionalidade**

(base de relacionamentos mútuos e recíprocos) **scripts sociais** (formação de expectativas de acordo com uma ordem e ambiente cultural) **percepção do sentimento do outro** (expressão facial associada à gestual e ao contexto = interpretação da linguagem corporal) e **compreensão da emoção e da empatia** (os mesmos gestos e expressões podem ser interpretados de forma diferente numa mesma situação) (BOSA, 2009, p.321-**grifo da autora**).

Estudos sobre o desenvolvimento humano relatam que a preferência do bebê pela voz humana em relação aos outros sons ocorre logo após o nascimento. O choro, o sorriso, intervalos durante a sucção nutritiva são sinais de necessidades biológicas e também sociais do bebê e que servem como atos para uma interação social, mesmo sendo usados para saciar suas necessidades fisiológicas, são atos de expressão.

Ainda não há, também, um consenso em relação aos fatores que influenciam no desenvolvimento da TdM, que trata da habilidade de prever e explicar aspectos do comportamento humano com base nos fenômenos mentais de intenção, crença e emoção.

A atribuição de estados mentais é entendida como uma inferência sobre aquilo que o outro manifesta. Entretanto, as observações feitas são influenciadas por experiências e vivências. Sendo assim, em que medida é possível prever o que o outro pensa? Testes de falsas crenças<sup>14</sup> são comumente aplicados para checar a habilidade para atribuir falsas crenças ao outro e a si, apontando que quando se é capaz de compreendê-las implica na capacidade de entender que existem diversas formas de crer e, portanto, de agir diferentemente em circunstâncias e situações diversas, de diferir o mundo da mente, de diferir a realidade da crença sobre a realidade (GALLAGHER, ZAHAVI, 2008). Havendo, pois, esta capacidade a criança tem uma TdM.

Pesquisas usando a tarefa da crença falsa para verificar a compreensão de que outras pessoas podem pensar o mundo de outra forma indicam que a atribuição de uma TdM não costuma ocorrer antes dos 04 anos de idade. Entretanto, não apontam conclusões sobre como esta teoria se inicia, mas afirmam ter evidências de que certas habilidades linguísticas como memória verbal, vocabulário receptivo e habilidade verbal influenciam fortemente no raciocínio sobre a crença falsa.

---

<sup>14</sup>Este teste é realizado contando uma história à criança para checar sua habilidade em inferir que o protagonista tem uma crença diferente da realidade. Neste trabalho não foi considerado relevante a aplicação deste teste, mas sim de analisar esta capacidade de inferir na criança com TEA pela análise de suas práticas discursivas.

A capacidade de auto-atribuir estados mentais precede a capacidade de atribuí-los ao outro. O uso da imaginação está atrelado à capacidade de projetar estados semelhantes a outro, o que implica na construção de uma identidade pessoal complexa balizada por experiências diversas e na capacidade de fazer uma representação mental do mundo.

É considerado que pessoas com autismo não tenham esta TdM desenvolvida, porém ao trazer a abordagem para a questão do espectro –TEA- esta afirmativa torna-se frágil, uma vez que a habilidade de atribuir estados mentais está atrelada aos processos intelectuais e emocionais. Como esta capacidade de atribuir estados mentais é individual, ela irá depender de características particulares de cada pessoa. Por esta razão, não é tão simples generalizar que pessoas com comprometimento na comunicação e na interação são incapazes para desenvolver uma TdM. Neste viés Gallagher e Zahavi (2008) fazem algumas críticas a especificações desta teoria por generalizar a condição de se perceber o que o outro pensa, argumentando que o que ocorre podem ser meras deduções.

Rodrigues, Tamanaha e Perissinoto (2011) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a atribuição de estados mentais no discurso de crianças pertencentes aos Distúrbios do Espectro Autístico em processo de terapia fonoaudiológica e verificar a modificação no vocabulário expressivo e na extensão frasal desses indivíduos, após período de intervenção terapêutica fonoaudiológica. Em seus achados, observaram que ocorreu um aumento no número de palavras emitidas no discurso das crianças estudadas e um aumento no número de emissões espontâneas. Entretanto, não houve um aumento do número de frases no discurso o que consideraram coincidir com a dificuldade que pessoas com TEA têm para sustentar o diálogo com o outro e pela dificuldade no aspecto pragmático da linguagem. Quanto aos verbos e substantivos, elementos que foram considerados por elas neste trabalho, não houve diferença na emissão de verbos de estados físicos (verbos de ação: cair; descrição de caracteres perceptuais; nomeação de objetos concretos: caneta) nem na emissão de substantivos e verbos de atribuição de estados mentais (verbos como chorar, pensar, sentir; nomeação de sentimentos: alegria, tristeza). A conclusão a qual chegaram foi a de que se pode justificar a dificuldade das crianças pesquisadas em atribuir estados mentais em seu discurso e apontar falhas no processo representacional de atribuição de estados mentais, pela dificuldade delas em manter o discurso.

A hipótese de que crianças com TEA, por terem dificuldade no domínio social e por terem habilidades pragmáticas limitadas podem justificar seu número reduzido de conversas sobre estados mentais como desejos, intenções e emoções que são implícitos na TdM, é corroborada por Judy (et al. 1991, apud Souza, 2006). Eles indicam que as conversas familiares sobre emoções estão diretamente relacionadas à habilidade que a criança aos seis anos adquire de reconhecer emoções.

Klin (2000 apud LOPES-HERRERA, 2005, p.35) observou que a atribuição de estados mentais é necessária, porém por si só não é suficiente para que ocorra a garantia da competência social e nem para as habilidades de adaptação social. Em estudo realizado com adolescentes com idade de dezesseis anos, com síndrome de Asperger e inteligência normal, ele os submeteu a testes de relacionamento interpessoal e os resultados apontaram para grande inabilidade social. Entretanto, em testes de linguagem, além de demonstrarem habilidades linguísticas de alto funcionamento, conseguiram, inclusive, “relacionar apropriadamente sentenças em respostas a figuras de pessoas interagindo e argumentar sobre situações hipotéticas a eles expostas oralmente”. Tais resultados sugeriram que a atribuição de estados mentais a outros foi pouco influente na competência social, mas deixou o questionamento de se os resultados seriam os mesmos em situações de interação naturais.

Algumas pesquisas visam entender a TdM através de elementos sintáticos, como o uso de complementadores em orações subordinadas, explicando que antes de a criança fazer uso destes complementadores ela ainda não tem a compreensão de crença falsa. Outros analisam o desempenho semântico. Para Bartsch e Wellman (1995 apud SOUZA, 2006), as crianças adquirem, inicialmente, palavras referentes a desejo e depois palavras referentes a crenças, iniciando conversas sobre pensamentos e crenças a partir dos três anos de idade.

A atenção compartilhada tem sido entendida como comportamento revestido de um propósito declarativo que envolve vocalizações, gestos e contato ocular com o objetivo de dividir experiências em relação às propriedades de objetos ou eventos (BOSA, 2002).

A orientação e o engajamento da atenção visual da criança em relação ao adulto são fundamentais para o estabelecimento de uma interação social e para o desenvolvimento das funções cognitivas. O evitamento do contato ocular por parte da criança com TEA faz com que ela se prive de informações não verbais que são

manifestadas através das mudanças na expressão facial. Farah, Perissinoto e Chiari (2009, p.588) reportam estudos que indicam que crianças autistas têm um déficit na percepção de faces e expressões faciais e argumentam que “estas são possivelmente, as bases fundamentais geradoras dos déficits apresentados pelo indivíduo autista, quanto aos aspectos sócio-comunicativos”.

A que se considerar o risco de uma afirmativa tão generalizadora quando se aborda a questão do espectro autista, uma vez que estudos trazem evidências de que crianças autistas interagem socialmente, manifestam comportamentos afiliativos, vocalizam em direção ao outro, participam de brincadeiras (CAPPS e cols, 1994; MUNDY & SIGMAN, 1989 apud BOSA, 2002). Entretanto, entende-se que o déficit na atenção compartilhada traz comprometimentos no comportamento discursivo da criança autista e interfere diretamente na interação discursiva sendo um dos elementos que deve ser objeto da terapia fonoaudiológica.

## **2.5 Interação e Intersubjetividade na Pessoa com TEA**

Existe uma relação intrínseca entre a intersubjetividade e o compartilhamento de informações no processo comunicativo. Recursos da linguagem materializam e externam essa relação da mesma forma que sustentam a intersubjetividade, entendida como o compartilhamento de experiências da atenção conjunta e conceitos entre os sujeitos parceiros no discurso. Muitas expectativas visam manter a relação entre interlocutores, uma vez que social e linguisticamente existem regras e convenções que são compartilhadas e que comandam essa relação. Aquilo que é socialmente convencionado pode tornar-se um fundamento necessário para a intersubjetividade.

Ter a iniciativa de atenção compartilhada significa indicar ou criar, espontaneamente, um ponto de interesse em comum e responder a atenção compartilhada significa ter habilidade de seguir as mudanças de direção do olhar, os gestos corporais da outra pessoa e compartilhar interesses. Isto pode ser constatado em gestos como apontar, mostrar, dirigir o olhar para objetos ou pessoas com o fim de compartilhar experiência. A pessoa com TEA tem falhas nesta habilidade, o que pode ser percebido no uso de apontamentos e gestos que servem para satisfazer necessidades ou desejos imediatos na maioria das vezes, ao invés de serem utilizados para fins comunicativos, apesar de serem indicativos de resposta ou

iniciativa de atenção compartilhada. Limitações e dificuldades no processo de interação social podem levar a pessoa com TEA a não ter necessidade de compartilhar suas experiências com outras pessoas.

Pessoas com TEA têm dificuldade em entender o outro como agentes intencionais, por esta razão demoram mais a desenvolver a atenção compartilhada. Assim, é preciso que sejam proporcionadas a elas circunstâncias, de forma sistemática, em que este tipo de atenção seja requerido para que possam adquirir a competência para este entendimento. Estas circunstâncias precisam ser mediadas por objetos e eventos significativos a elas, em interações triádicas, o que é realizado em intervenções fonoaudiológicas.

Comportamentos comunicativos são aprendidos por imitação do adulto e por seus pares. Atrelado ao processo de aquisição e desenvolvimento pragmático da linguagem está a capacidade de compreender no outro sua capacidade de comunicar-se. A partir da compreensão do outro como agente comunicativo, ocorre a intersubjetividade, o compartilhamento de experiências e a habilidade de iniciar e manter uma estrutura discursiva dialogal.

A interação pode ser uma categoria de análise e não apenas um espaço de ocorrência da linguagem, ela traz em si a ideia de uma ação conjunta, que tem em cena dois ou mais indivíduos. Assim entendida ela proporciona a possibilidade de discutir e interpretar as circunstâncias de reciprocidade em diversas circunstâncias, situações e condições ocorridas e não deve ser tomada apenas como o lugar onde a linguagem ocorre.

(...) todo ato de linguagem é no fundo essencialmente interativo, mesmo o que não envolve ação conjunta, já que uma dimensão dialógica (suposta mesmo na significação isolada ou unilateral) é a estruturante de todo o processo verbal (o que supõe a existência de interação também em monólogos, solilóquios, textos escritos, conferências, discurso interior, etc...) (MORATO, 2001, p.322).

Os processos de interação parecem estar atrelados a fatores situacionais, sendo as produções discursivas orais espaços privilegiados da interação verbal. Na interação verbal são pressupostas a interatividade e a mobilidade entre os sujeitos e seus discursos.

Numa concepção intersubjetiva dos processos interacionais, pode-se pensar em interação como ação intercognitiva, interlocucionária, ou ainda, como ação intercomunicativa. Esta última de caráter contratual (Cf. Charaudeau, 1997), envolve compromisso entre as partes interactantes. (PIRES, 1999, p.350)

A interação social recíproca é complexa e exige habilidades que são desenvolvidas na relação com o outro para culminar na intenção comunicativa. Para se comunicar é preciso não só conhecer palavras e gestos, mas saber usá-los de forma contextualizada e de acordo com normas sócio e culturalmente aceita.

A interação está comprometida nas pessoas com TEA, mas elas não estão impossibilitadas de desenvolvê-la. Sua forma de interagir com as pessoas e com o mundo é peculiar. Vale lembrar que sua habilidade em atribuir estado mental a si e ao outro também encontra-se deficitária, fator que também compromete a interação discursiva.

A prática conversacional das crianças com TEA é bastante diferente do que se observa no que é estabelecido como comum ou normal. Entretanto, há traços em comum e dentre eles pode-se destacar a intencionalidade, embora não seja um fator amplamente dominado nas interações.

A pragmática é um aspecto que denota dificuldades para todo usuário da língua, já que não existe um sistema de padrões fixo para a sua validação nas interações sociais. Além do mais, não se pode minimizar a questão da interação em detrimento de padrões estabelecidos.

Ações, mesmo que focadas em interesses particulares e algumas vezes fixos por parte da criança com TEA, são ações direcionadas ao outro para satisfazer a algum desejo ou afirmar uma crença. Assim, componentes emocionais e circunstâncias sociais tornam-se relevantes tanto no que concerne à atenção quanto às intenções que movem a realização de um determinado ato de fala.

A interação é um aspecto que emerge e evolui concomitantemente com as circunstâncias em que são proporcionadas interlocuções. A dificuldade ou característica revelada pela pessoa com TEA mostra que ela não inicia espontaneamente um diálogo por suas condições comportamentais que são vastamente estudadas e relatadas no âmbito da psiquiatria e da psicologia.

Como a proposta deste trabalho é uma análise linguística e não uma abordagem para análise das condições psicológicas optou-se por um não aprofundamento neste setor, porém é inegável a influência destes aspectos nos enunciados e nas circunstâncias em que o processo interativo evolui.

Notadamente vê-se que o outro é fundamental para que estas pessoas usem e expressem sua iniciativa para se comunicar, já que a condição de 'solidão autística' está presente em todos eles, inclusive é condição necessária para

considerá-los dentro da classe do espectro autista. Todavia, não há uma afirmativa de que elas vão mudar suas características, mas que será possível inseri-las num convívio social como qualquer outro, porém com suas especificidades.

Analisar seus atos de fala através de suas interações pode contribuir para a compreensão de que o convívio social é uma ferramenta para a busca de uma comunicação efetiva com eles. Neste viés uma análise pautada na interação deve considerar as estratégias que são usadas em contextos específicos para se compreender como ocorrem as condições de produção e interpretação por parte dos sujeitos da linguagem, mas é preciso destacar que o entendimento presente no processo interativo com o outro é um grande desafio (MARI, 2002).



### 3 PROCESSO ENUNCIATIVO

Inicia-se a discussão deste capítulo usando as formulações de Benveniste (2006) como ponto de partida para refletir sobre o processo enunciativo. A escolha deste autor para abrir esta proposta deve-se ao fato de considerá-lo um precursor na retomada da questão da subjetividade e da relação que é feita entre o enunciador com seu discurso considerando a relevância dos aspectos do mundo inerentes a ele, além de ter como objeto de estudo o discurso como manifestação da língua em função do uso da linguagem.<sup>15</sup>

Por muito tempo, a língua foi considerada como um objeto abstrato levando assim a necessidade de ser descrita em seu sistema interno. (PAULISTA, 2013)<sup>16</sup>. A partir da evolução na concepção da Teoria da Enunciação abordada nos estudos de Benveniste concomitantemente com reinterpretções das publicações de Bakhtin sobre a produção discursiva que considera o contexto social no qual o discurso se instancia, ocorre um deslocamento da maneira como a linguagem passou a ser abordada. Passou-se a considerar as inferências do sujeito no processo de significação, pois ele também está inserido em um ambiente sócio-cultural mais amplo, rompendo com a abordagem da linguagem como um elemento estável e único.

O alicerce da teoria de Benveniste (2006) está no estruturalismo saussureano que aceita a distinção entre língua e fala além de ver a linguagem em uso (discurso) associada à língua (sistema/código), concebendo, neste viés, a enunciação como o ponto de encontro entre linguagem e língua. Saussure assume que a linguagem tem um caráter social (que é o conhecimento internalizado que se tem e que é compartilhado, foi o que ele chamou de língua) e um caráter individual (que é a realização individual da língua e foi o que ele chamou de fala).

Em seu texto *“O aparelho formal da enunciação”*, Benveniste (2006) avança em suas reflexões sobre forma e sentido e passa a tratar do emprego das formas e

---

<sup>15</sup>Considera-se que Benveniste não desenvolveu um modelo de análise da linguagem e que a Teoria da Enunciação de Benveniste foi convencionalizada a partir de suas publicações entre 1939 e 1964 nas obras Problemas de Linguística Geral I e II. Outro aspecto levado em consideração é que sua noção sobre enunciação não é única, mas que neste trabalho será adotada a que está abordada em seu texto *O aparelho formal da enunciação*.

<sup>16</sup> Dissertação de Mestrado, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC Minas-Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, intitulada: Análise dos Atos de Fala como estratégia discursiva e retórico-argumentativa no discurso político de posse-eleição e posse-reeleição.

do emprego da língua. Ele faz uma relação entre o emprego da língua e a enunciação. Assim, a enunciação é tida como um processo, um ato de mobilização da língua pelo locutor, um ato que afeta toda a língua e que produz o enunciado. O enunciado é assim entendido como um produto dotado de características das relações que são estabelecidas entre o locutor e a língua.

Considerando o emprego da língua como um mecanismo que afeta a língua como um todo, pode-se compreender a enunciação como sendo aquilo que move, que põe a língua em funcionamento a partir de um ato individual de uso e que o discurso ocorre em cada manifestação enunciativa com interferências das condições específicas e particulares do locutor.

A apropriação da língua é um dado constitutivo da enunciação. O ato de, individualmente, apropriar-se da língua para referir o mundo é um dado que irá compor também a intenção do enunciado e implantar o outro. A enunciação é a instância de mediação entre a língua e a fala.

A enunciação é concebida por Benveniste (2006) como o ato de produzir um enunciado, mobilizado pelo locutor, que por suas particularidades, conhecimento e manuseio da língua irá estabelecer as condições e características linguísticas do discurso. A relação do locutor com a língua não apenas imprime marcas intencionais no enunciado, mas também o orienta pragmaticamente através da enunciação. O enunciado reflete o que está representado mentalmente e vai orientar-se por aquilo que se deseja, a partir de uma enunciação intencional que comanda as relações interativas entre locutor e alocutário.

Este é um processo amplo que permite o estudo linguístico-discursivo sob diversas ópticas. Optou-se por compreender a enunciação, o discurso, em suas possibilidades de análise, proferidos por interlocutores específicos, o fonoaudiólogo e a pessoa com TEA, dentre as diversas situações nas quais a enunciação ocorre, dentro de um quadro formal onde se realiza.

Benveniste (2006) faz a relação entre locutor, o seu enunciado e o mundo, dando ênfase ao papel do sujeito falante no processo de enunciação e como ele é inscrito subjetivamente nos enunciados que ele emite. Ele retoma a questão da subjetividade ao analisar, no processo da enunciação, as manifestações do enunciador e ao colocar a questão da significação na instância discursiva, sendo, para ele, a língua uma possibilidade que se torna concreta no ato da enunciação.

A subjetividade se dá na capacidade que o enunciador tem de se posicionar

no discurso e posicionar-se como sujeito deste. Esta subjetividade manifesta-se na apropriação dos pronomes pessoais eu e tu que trazem em si marcas da personalidade. O eu e o tu se constituem no ato de dizer. Entretanto, Benveniste aponta que há diferença entre a enunciação discursiva e a enunciação histórica, não atribuindo a esta última a questão da subjetividade, sendo por ele mesmo considerado um ato de apropriação da língua, portanto inerente a existência e participação efetiva do sujeito falante.

Na visão de Benveniste (2006) o sujeito é uma das fontes do sentido. Portanto a partir de uma abordagem sócio histórica, que considera o contexto, a cena enunciativa, a noção de temporalidade e de espacialidade ocupada pelo enunciador, ele também é constitutivo da enunciação e é considerado como uma entidade ideológica.<sup>17</sup>

As posições que o sujeito ocupa e que são materializadas no discurso são constituídas pelas circunstâncias, pelas situações vivenciadas por ele, além do próprio discurso vir dotado de características do *locus* sócio histórico de onde este sujeito vem. Dessa maneira, pode-se entender que os discursos e ações são caracterizados por formações discursivas<sup>18</sup> que são determinadas por papéis sociais. Foucault (2005) pressupõe que, ao longo do tempo, normas que se organizam em formações sociais vão se cristalizando e estabelecem a constituição das *formações discursivas*. Pêcheux reformula esta concepção de Foucault (2005) da seguinte forma:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 1988, p.160)

O autor supracitado agrega a noção de formação ideológica à formação discursiva, mantendo a concepção da regularidade dos enunciados dispersos e

<sup>17</sup> Nesta abordagem são considerados, então, dois níveis de discurso: o intradiscursivo e o interdiscursivo. O nível intradiscursivo é aquele no qual o sujeito adequa, ajusta o enunciado em função do outro, do seu parceiro no discurso e no nível interdiscursivo o discurso se mescla com outros discursos historicamente constituídos.

<sup>18</sup> Considera-se aqui o entendimento de Foucault “No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão<sup>4</sup>, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), dizemos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva” (FOUCAULT, 2005, p.43)- Destaca-se que esta argumentação foi publicada em sua obra *Arqueologia do saber* cuja publicação original é de 1969.

acrescenta o componente ideológico na Teoria do Discurso como constitutivo do discurso e do sujeito do discurso. As condições de produção do discurso implicam tanto os sujeitos (interlocutores), quanto a circunstância social de sua instauração que se trata não de uma realidade física, mas de um “objeto imaginário socioideológico” (FERNANDES, 2007, p.64).

O uso do que é dito é o que permite as interpretações e é ressignificado no lugar de onde emerge, compreendendo, portanto, que o sentido seja construído na instauração do discurso. Nesta perspectiva, a concepção de sentido tem relação de interdependência com a inscrição ideológica da enunciação, com a posição dos sujeitos envolvidos nela.

A enunciação emerge dentro de um propósito, com uma intenção comunicativa, sendo que os sujeitos enunciadores *dizem* de algum lugar e o que é dito vai incorporando os outros *dizeres* formando uma multiplicidade de discursos. Nessa percepção, o discurso é concebido como um lugar onde outros tantos discursos se multiplicam. Em todo ato de fala individual, o que ocorre não é apenas a manifestação de um único sujeito, pois ele enuncia e ao mesmo tempo é enunciado, e através dele outros enunciados emergem. Assim, o sujeito não é a origem do sentido, mas constitutivo deste.

O locutor assume, apropria-se da língua e determina a existência do outro, que irá experienciar ou não a sua compreensão de mundo. Existindo uma intenção comunicativa, este ato poderá ser objeto de uma cumplicidade com o alocutário, mas também de sua indiferença e até mesmo de sua refutação. Essa possibilidade de assimetria deve ser considerada como parte integrante do processo enunciativo, ainda que o movimento inicial do locutor seja de trazer o alocutário para dentro de seu campo enunciativo.

No nascer do outro promovido pelo locutor, vê-se a emergência da relação entre um EU que enuncia e um TU que é o alvo interlocutivo desse enunciar. Benveniste (2006) inclui estas formas denominadas de “pronomes pessoais” em uma “classe de indivíduos”, cujo estatuto nasce de uma enunciação e que são produzidos no ato individual da enunciação. Quem marca a existência do TU é um EU que é condição necessária para haver a enunciação.

Benveniste (2006) discorre sobre a noção dada pelo tempo linguístico que é manifestado da mesma forma que o tempo crônico – que engloba a própria vida por tratar-se da sequência de acontecimentos - e que o tempo físico – que se

correlaciona com os aspectos psíquicos e que é um “contínuo uniforme” extremamente individual medido por cada indivíduo, pelo ritmo interno de vida de cada um. Este tempo linguístico é uma função do discurso e situa o acontecimento, quando proferido no presente, como cotidiano.

O presente é situado pelo locutor em decorrência da forma linguística que ele emprega e vai marcar a coincidência entre o que acontece e o discurso. Quando não há mais esta coincidência ele deixa de ser presente e passa a ser registrado na memória ou passa a ser uma prospecção quando ainda está por vir a ser. “o único tempo inerente à língua é o presente axial do discurso, e que este presente é implícito”, implícito por estar no interior da instância discursiva e por ser constituinte da enunciação. (BENVENISTE, 2006, p. 76).

O ato de fala é um ato individual que socializa um agir histórico-social pelo fato de ser acionado por um locutor, num tempo e espaço específicos, na direção de um alocutário. Assim, todo ato emerge do tempo enunciativo para criar o tempo linguístico. Entretanto, ao organizar o discurso do locutor, que apresenta uma experiência, uma vivência individual, o tempo não se relaciona unicamente com ele, pois é estabelecida uma relação com o interlocutor que aceita e é influenciado em sua própria organização discursiva pelo que o locutor trouxe.

Nota-se, pois, que o tempo linguístico não é fechado em uma condição subjetiva, mas faz parte de uma relação intersubjetiva que é uma condição necessária para que a comunicação linguística seja possível. A representação da temporalidade do locutor transforma a do interlocutor. Na pessoa com TEA percebe-se que ocorrem tentativas de buscar uma prevalência de sua temporalidade quando ela insiste em permanecer na posição de locutor, quase que impondo este lugar, por isto a importância de através da instauração da instância discursiva, trazer esse locutor para o lugar de alocutário visando promover a troca de papéis, a troca de turnos criando uma situação interativa.

Ao usar a língua para influenciar de alguma forma o alocutário, o locutor dispõe do que Benveniste (2006) chama de “aparelho de funções”. As formas lexicais e sintáticas assumem valores, em função daquilo que a enunciação constrói dentro de uma cena particular - partículas, pronomes, entonação e outras.

A partir da enunciação, produzimos atos diversos com implicações diferenciadas para os sujeitos que integram uma cena enunciativa. O ato de interrogar, por exemplo, implica a necessidade de que alguém responda; o ato de

intimar que alguém cumpra uma tarefa; o ato de asserir que alguém se ajuste ou refute a certeza do outro. Assim, percebe-se que o que caracteriza a enunciação é a reação que se estabelece entre os parceiros do discurso.<sup>19</sup>

Admitindo esta perspectiva social, Bakhtin (1992) entende que o que constitui a língua é seu caráter sócio-ideológico e que as relações entre língua e sociedade se materializam no discurso. Ao mesmo tempo, o autor questiona o caráter abstrato e individualista da linguagem da proposta saussureana.

A interação verbal é um fenômeno social realizado pela enunciação, sendo o diálogo uma das formas desta interação. “O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal”. (DIETRICH apud BAKHTIN, 1992, p. 123).

Uma das dificuldades da pessoa com TEA é o estabelecimento do diálogo, porém para alguns, isto não é uma impossibilidade. Como o estabelecimento do diálogo para com eles é processual, pesquisas apontam que na presença do outro - adulto, pares, terapeutas - muitos iniciam uma situação dialógica, mesmo que para satisfazer seus interesses. Assim, aqueles que conseguem, em alguma medida, inferir uma TdM, conseguem iniciar uma situação dialógica.

O que parece ocorrer é que a presença do outro é fundamental para a pessoa com TEA, não que isto seja diferente para todas as outras pessoas, como condição para a estruturação do discurso, mas para emergência da enunciação com a finalidade da comunicação, entendendo que “Comunicação e interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal” (BAKHTIN, 1992, p. 124). Ao considerar como uma das funções da linguagem a comunicação, o papel do outro, daquele que ouve torna-se condição necessária para a linguagem.

Segundo Benveniste (2006), no diálogo ocorre um tipo de discurso, o qual através da troca de palavras ocorre a firmação de laços de união entre os parceiros do discurso. Estas trocas comumente ocorrem em situações que são usadas frases de cortesia, perguntas sobre o estado de saúde, afirmações sobre o óbvio. O autor ainda coloca que a linguagem não funciona com meio de transmissão do pensamento. Ora, quando há uma manifestação direcionada ao outro, tem-se uma

---

<sup>19</sup> Desta reação entende-se a ocorrência de uma interação entre os parceiros dos discursos, e dentre os autores que discorrem sobre o caráter interativo na comunicação escolheu-se Mikhail Bakhtin, que também é uma das fontes primeiras a despeito da interação dialógica.

manifestação carregada de intencionalidade com a expressão de um pensamento.

Bakhtin (1992) apresenta como a primeira orientação do pensamento filosófico linguístico o subjetivismo individualista (SI) e faz uma ligação deste com o Romantismo. Os românticos são apontados como os primeiros filósofos da língua materna, sendo os pioneiros na tentativa de reorganizar a reflexão linguística a despeito da base considerada como caminho para o desenvolvimento, tanto da consciência, quanto do pensamento.

A partir desta reorganização do foco da reflexão, veio à tona a discussão sobre consciência e pensamento, proporcionando a inserção de outras e novas categorias que orientaram características específicas ao SI. Dentre os aspectos abordados como sustentadores do SI está a enunciação monológica (EM), cujos representantes a abordam sob o ponto de vista da pessoa que fala. A EM é um ato individual por essência, que expressa uma consciência individual, desejos, gostos, sensações e percepções. Enfim, tudo o que compõe o indivíduo e que abarca o ato de fala e a enunciação.

Sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para o mundo com a ajuda de um código de signos exteriores (BAKHTIN, 1992, p.111).

A ação de expressar é assim entendida como um ato que traz em si um dualismo entre o que é interno – o conteúdo - e o que é externo- a própria objetivação. Este dualismo é inevitável em toda teoria da expressão, pois não é possível prever um conteúdo *a priori*, mas sim um conteúdo construído e constituído na e pela expressão, o que pressupõe um processo, um movimento e não espaços distintos. A fonte do que é exteriorizado é interna e o que constitui o interno advém desde as percepções e sensações mais primitivas do homem, daquilo que é externo a ele em oposição sobre as concepções internas. A exteriorização é a tradução do interior.

A enunciação humana, por mais primitiva que seja socialmente, na esfera de seu interior dotado de significação é organizada pelo exterior, pelo contexto e condições sociais. Sob esta interpretação, Bakhtin (1992) trata a enunciação como *puro produto* da interação social.

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. (BAKHTIN, 1992, p.112)

Entretanto, há de se analisar esta questão, pois ao considerar dialético o processo entre interior (conteúdo) e exterior (objetivação), a enunciação não é um mero produto, mas um elemento deste processo que se constitui e constitui o enunciador.

Quem organiza o interior é o contexto, as condições externas ao enunciador onde o discurso ocorre. O conteúdo interior na medida em que é expresso ele vai (re) organizando o exterior. A situação social imediata, as condições reais da enunciação em questão determinam a expressão.

A circunstância social leva à necessidade da enunciação, da emergência do discurso interno para satisfações de necessidades básicas, primitivas ou pontuais e imediatas. O cenário que se forma emanado e interpretado pelo estado de consciência individual vai modelar as formas de expressão da enunciação. A enunciação emerge de um processo não apenas social, mas também biológico. Sendo assim, a interação social pode ser vista como um instrumento, uma engrenagem fundamental na instauração do discurso, por mais primitiva que esta enunciação possa parecer. Assim, o termo primitivo é aqui utilizado para referir-se a uma enunciação com um mínimo de elementos da expressão, mas dotado de significação, como, por exemplo, a emissão de um som articulado.

Como algumas pessoas com TEA têm uma fala estereotipada, elas trazem um padrão de modelagem da enunciação que reflete um padrão interiorizado. Externa e socialmente existem circunstâncias em que a instauração do discurso se dá dentro de uma previsibilidade, por exemplo, quando se inicia uma conversa entre pessoas estranhas em uma fila, na conversa de professores nos intervalos de aulas, no ponto de ônibus, etc. Parece que a pessoa com TEA apresenta um padrão desta natureza, uma vez que as dificuldades na iniciação da interação discursiva é uma característica comum.

A palavra é dirigida a um interlocutor e é determinada por quem a profere a quem se dirige, ou seja, ela resulta da interação do locutor com o ouvinte. Nessa concepção de enunciação, a presença do outro é imprescindível para que ela aconteça e a questão social é bastante pontual, pois o que se expressa passa a ser

regulado pela relação existente entre os pares do discurso em função do grupo social ao qual pertencem.

A enunciação é socialmente dirigida mesmo em se tratando de uma breve informação ou a expressão de uma necessidade qualquer e é determinada pelos sujeitos do ato de fala. Os parceiros determinam a forma e o estilo da enunciação. Uma tese que parece se sustentar é esta de que a estrutura da enunciação é determinada pelo interior da situação social onde a instância do discurso se instaura.

Para Bakhtin (1992),

Na verdade, a simples tomada de consciência, mesmo que confusa, de uma sensação qualquer, digamos a fome, pode dispensar uma expressão exterior, mas não dispensa uma expressão ideológica; tanto isso é verdade que toda tomada de consciência implica discurso interior, entonação interior e estilo interior, ainda que rudimentares. (BAKHTIN, 1992, p.114)

Tão social quanto à exteriorização é a própria atividade mental, entendendo que ao tomar consciência de que, em uma sensação ou situação qualquer, está implícito um discurso interior, que é manifesto com um estilo, entonação particular, em função da constituição do interior de quem está no lugar de locutor. O que será exteriorizado nada mais é do que o discurso que já foi elaborado interiormente e será orientado em função do contexto social imediato que determinará os ouvintes possíveis, quem será o interlocutor. O que e como expressar, qual forma ou estilo, o que regula a expressão é o exterior e pode até interferir na tomada de consciência. A atividade mental oscila entre a consciência – atividade mental do eu - e a elaboração ideológica – atividade mental do nós. (BAKHTIN, 1992, p.118).

A consciência faz parte do ser e pode assumir a forma de discurso interior, mas quando passa pela objetivação e é expressa ela é uma força que se materializa em determinadas organizações sociais e tem efeito reversivo sobre a atividade mental. Esta reversibilidade tem um caráter importante, pois não é “tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o *nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão*” (BAKHTIN, 1992).

Um locutor que manifesta uma dificuldade em comunicar-se, de ter uma intenção em comunicar aquilo que pensa e/ou sente e de, conseqüentemente, interagir com o outro, traz em si marcas características em sua enunciação. Não se aponta aqui esta especificidade como uma grande diferença, pois qualquer locutor marca a enunciação com tudo aquilo que traz em si, porém é relevante considerar

características específicas da pessoa com TEA, pois estas irão ser determinantes na proposta de análise de seu discurso e da emergência da interação discursiva.

#### 4 PROPOSTA SEMIOLINGUISTICA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Já que o termo discurso tem um uso polissêmico, adotou-se a noção que a escola francesa propõe ao relacioná-lo às suas condições de produção e recepção para, a partir daí, arriscar uma proposta de uma AD evocando a inferência da interação neste processo.

Do ponto de vista de quem recebe a mensagem, o que se busca nos enunciados é o sentido comunicativo que ultrapassa o sentido das palavras e das combinações entre elas, em razão do valor pragmático que assume.

Na pessoa com TEA, o que se observa é que a sua compreensão se faz através de palavras-chave que assumem um sentido amplo, quase, ou algumas vezes frasal, mas nem por isso é diminuída a busca, por ela, pelo sentido do discurso.

A segunda coisa que distingue o sentido linguístico do sentido discursivo é que, por consequência do que foi dito acima, é exigido um novo tipo de competência tanto para quem produz um ato de linguagem (aqui, num sentido amplo) como para quem o interpreta. Quando utilizamos os termos “competência comunicativa”, “competência situacional”, “competência pragmática” ou competência dialógica” (no sentido Bakhtiniano) trata-se de assinalar o que acaba de ser dito, ou seja, que a competência de produção/ interpretação ultrapassa o simples conhecimento das palavras e de suas regras de combinação e requer um saber bem mais global, que compreende outros elementos de interação social e que, não obstante, fazem parte do processo de enunciação. (CHARAUDEAU, 1999, p. 30).

Como a situação do diálogo é social e de troca, o receptor deve estabelecer uma relação entre os enunciados e os dados do contexto onde a interação é desenvolvida. Existe um “*espaço de condicionamento*” do ato de linguagem, segundo Charaudeau (1999), onde os vocábulos e os enunciados produzidos tornam-se interpretáveis.

É sob esta perspectiva e dentro desta compreensão de discurso e de competência discursiva que se pretende uma AD dos atos de linguagem da pessoa com TEA, cuja atividade discursiva passa a depender, de forma crucial, dos processos de interação a que esses sujeitos se acham submetidos. O ato de enunciação tem origem em um sujeito de linguagem, que leva em conta tanto o ângulo do locutor quanto do interlocutor, que é localizado em uma relação dupla de intersubjetividade e de subjetividade, que é o que será considerado neste trabalho ao analisar os momentos de interação discursiva entre a pessoa com TEA e o

fonoaudiólogo, onde serão considerados os enunciados desses dois sujeitos de linguagem.

Charaudeau (1999) fala de uma “*opacidade entre linguagem e mundo*”, onde o sentido linguístico opera de forma marcada, associando um significante a um significado como um padrão global que prevalece para a dimensão funcional de um sistema. Diferentemente, o que aqui está sendo considerado como sentido discursivo, não tem esta relação tão pontual, uma vez que ele é construído e refere-se ao próprio processo enunciativo e a um sujeito de linguagem. Para o autor

(...) o sentido discursivo se constrói como resultante de duas forças: uma centrífuga, que remete às condições extralinguísticas da enunciação, e uma outra, centrípeta, que organiza o sentido em uma sistematicidade intralinguística. (CHARAUDEAU, 1999, p. 31)

As condições de produção do discurso têm uma relação dialética entre os elementos extralinguísticos – que é explícito, literal, compreendido - e os elementos intralinguísticos – que é o implícito, direto, interpretado. As forças como o autor supracitado bem aborda, agem simultaneamente determinando a forma como a qual o signo deverá ser operado. O que está a significar sofre a ação de uma *força centrífuga*, que é exterior, dentro de uma intertextualidade em que há uma interpelação entre os signos e que é maior que o contexto explícito e irá garantir a significação do discurso.

Além desta, há uma *força centrípeta*, responsável pela construção do sentido, onde os signos que compõem o ato de linguagem ganham significado quando designam, ao mesmo tempo em que simbolizam, formando uma rede de relações. Nas circunstâncias discursivas eleitas para análise, a força centrífuga vem daquilo que compõe o contexto terapêutico entre o fonoaudiólogo e a pessoa com TEA e a centrípeta das condições particulares de constituição do sentido de cada um dos sujeitos de linguagem envolvidos.

O que está explícito ainda contém vazios de sentidos que serão preenchidos pelo que está implícito e que é atrelado às circunstâncias, tanto de produção, quanto de interpretação da linguagem, determinando assim a significação do ato de linguagem. Estas circunstâncias Charaudeau (2010) as denomina de *Circunstâncias do Discurso*.

De acordo com as circunstâncias em que o discurso emerge, denota-se que todo ato de linguagem está atrelado aos supostos saberes pertinentes aos sujeitos

da linguagem, tanto aquele que o produz, quanto aquele que o interpreta, explicitando assim uma assimetria no processo que possui uma dupla dimensão entre o explícito e o implícito e que é nesta díade que a significação se constrói.

A AD implica avaliar as condições de produção do discurso, enquanto uma interferência na modelagem do ato de linguagem que se integra ao mundo que é construído inter e subjetivamente dentro de uma situação interativa. Três problemáticas são apontadas por Charaudeau (1999) sobre o estudo do discurso com base em três parâmetros: i) o objeto de estudo que cada uma das problemáticas constrói, ii) o tipo de sujeito que cada uma concebe e iii) o tipo de corpus que cada uma organiza.

A primeira problemática ele chama de cognitiva e categorizante, cujo objeto de estudo é considerado um conjunto de mecanismos discursivos. Dentro desta problemática, são analisados o modo de funcionamento destes mecanismos e seu modo de produção. O sujeito aqui é denominado de sujeito cognitivo, por considerar suas condições particulares de produzir, interpretar e reconhecer as operações e articulações do discurso citadas por Charaudeau (1999, p.33) como “relações anafóricas ou catafóricas, conexões coordenadas ou subordinadas, condições de coerência como a repetição, a progressão e a não contradição, regras de argumentação ou ainda atos de fala, etc.”.

É entendido que o *corpus* construído pode ser denominado aleatório, por não ter a necessidade de ser organizado dentro de uma situação particular de comunicação e sofrer restrições somente dos contextos linguísticos onde os mecanismos aparecem. Na análise a que se propôs, o *corpus* é caracterizado por particularidades no seu processo enunciativo, cuja condição cognitiva, ou de seu desenvolvimento, independente de sua idade cronológica, interferem diretamente no seu discurso.

Comunicativa e descritiva é chamada a segunda problemática. Pode-se observar comportamentos, um tanto recorrentes, dos pares do diálogo em seus atos de interação social fundamentando a hipótese de realização e obedecendo determinadas regras. Assim, o objeto pode ser considerado empírico e determinado por uma observação das manifestações fenomenológicas.

Alguns atos de comunicação podem ser determinados pela identidade dos pares pela circunstância comunicacional e pela finalidade da situação discursiva. “Aqui o sujeito se define nessa empiria de trocas comunicativas, mas ele é também

construído e teorizado em função da maneira como construímos e teorizamos as trocas” (SARTRE, 1986 apud CHARAUDEAU, 1999, p.34). Neste viés, o sujeito se define por sua identidade psicológica e social, por suas intenções e sofre restrições pertinentes à interação. O sujeito é construído na interação discursiva, na sua variação de papéis, ora como receptor, ora como produtor do ato de linguagem. Dessa forma, o *corpus* é construído sendo organizado pelo gênero e tipologia do discurso.

O gênero eleito para a análise proposta se circunscreve em uma situação terapêutica, na qual a recorrência das estruturas dialógicas, conversacionais, comunicativas é específica dos pares da interação discursiva que emerge.

A terceira problemática é denominada representacional e interpretativa, em que a “realidade social é objeto de uma construção significativa através de uma atividade mental” (CHARAUDEAU, 1999, p.35). Os discursos são construídos por um sistema de valores de que os indivíduos lançam mão para julgar a realidade. O reconhecimento dos indivíduos em relação à pertinência a determinado grupo social se dá em função dos discursos de representação.

O objeto, nesta proposta, se define pela hipótese de existência de uma representação sócio-histórica que caracteriza o grupo social. Ela é, portanto, interpretativa por precisar ter a necessidade de uma hipótese de pertinência a um grupo social *a priori* e o posicionamento social deve ter uma relação direta com as práticas discursivas, em função dos tipos de sujeitos correspondentes a elas.

O *corpus* aqui varia de acordo com a posição do sujeito: ativo, quando as práticas discursivas constroem as representações e passivo ao ser determinado pelo que é compartilhado com outros indivíduos do grupo social, também pautados por seu sistema de valores. Os sujeitos de linguagem desta pesquisa ocupam posições, *a priori*, de paciente e terapeuta, conseqüentemente e como explicitado acima, ocupam e exercem papéis sociais determinados.

Outros trabalhos mesclam estas problemáticas ao buscar determinar gêneros discursivos; estudos sobre argumentação; analisar o discurso como uma prática social; os sociolinguístas; os interacionistas, assim como o próprio Charaudeau.

(...) eu me sirvo das três problemáticas: em primeiro lugar da problemática comunicativa, já que eu abordo sempre os fatos de discurso menos por suas marcas linguísticas que por suas condições situacionais de produção (é aqui onde eu situo meu “contrato de comunicação”; em seguida, sirvo-me da problemática representacional, já que meu trabalho sobre o

reconhecimento das estratégias discursivas deve resultar da descrição do que eu denomino os “imaginários sociodiscursivos” de base; enfim, é importante que isto seja descrito com as categorias que eu chamo de “semi-linguísticas”, o que implica que eu considere o que me propõem os estudos que se situa na problemática cognitiva. Mas no que diz respeito a esse último empréstimo, quem pode rejeitar em uma linguística do discurso a utilização desse gênero de categorias? (CHARAUDEAU, 1999, p.40-41).

Percebe-se que as problemáticas aqui descritas se complementam e se convergem sendo arriscado assumir uma delimitação entre elas, mas possível de serem abordadas teoricamente, sendo que neste trabalho pretende-se analisar o percurso pelo qual os esquemas discursivos se engendram na organização discursiva, o que é remetido na categoria problemática cognitiva. Como ocorre uma recorrência no discurso da pessoa com TEA, aqui cabe lançar mão do que é proposto na problemática comunicativa e da problemática representacional e interpretativa ao concordar que os discursos são construídos a partir de valores que os interlocutores assumem para julgar a realidade que os permeiam.

Certo é que críticas são cabíveis, uma vez que uma única teoria não é capaz de sustentar o todo abordado ainda mais em se tratando da complexidade da linguagem humana. Entretanto, necessário se faz a escolha de um quadro teórico visando à possibilidade de que este comporte o que se pretende analisar.

A linguística admite a relevância dos fatores sócio-culturais, colocando assim a língua em contato direto com elementos externos a ela, como todos os elementos contextuais de caráter histórico, social e político. Como coloca Guimarães (1999), a comunicação trouxe o discurso para uma condição operatória abrindo a possibilidade de uma aproximação estreita com a Linguística.

Porém, no campo da ciência do signo, a questão propriamente discursiva-entendida como produção de efeitos de sentido entre locutores- só emerge verdadeiramente quando a Semiologia abandona a análise imanente do texto (calcada nas noções provenientes da Linguística e da Antropologia) e, apoiada num aparato que combinava marxismo e psicanálise, passa a reenviar o sentido a um modo de produção que é tanto linguístico quanto social”. (GUIMARÃES, 1999, p.110).

Com a distinção entre o que é de competência do social e o que é do campo linguístico, da mesma maneira que a articulação entre ambos foi um marco para novas tendências a despeito da AD.

Na busca por afastar-se de um ponto de vista socializante e de outro estritamente linguístico que Charaudeau vem propor uma “teoria do discurso como

jogo de comunicação” considerando que a significação discursiva é tanto social quanto linguística, pois, resulta de um aspecto situacional, isto é, sua natureza psicossocial, e de um aspecto linguístico, de natureza verbal.

A preocupação de Charaudeau é com o que ele mesmo denomina de *duplo processo de semiotização* e o trata como um processo em que há *a priori* um mundo a significar que sofre transformações através da ação do sujeito falante tornando-se um mundo significado, sendo este objeto de troca com outro sujeito falante.

Ele ressalta dois tipos de sujeito, integrados ao que chama de *duplo circuito comunicativo*, que são os parceiros de uma troca comunicativa, os nomeados interlocutores, *sujeito comunicante (EUc) - sujeito enunciador (EUe) e sujeito interpretante (TUi) - sujeito destinatário (TUd)*, que são possuidores de intencionalidade e estão inseridos em um contexto social.

O EUc é quem detém o processo de interpretação e encena o *dizer* devido aos componentes supra descritos e o resultado de sua atividade está nas estratégias discursivas que usa e que poderão ter efeitos possíveis, o que se observa nas manifestações da pessoa com TEA. O TUi é quem detém a iniciativa do processo de interpretação. É ele quem irá construir uma interpretação a partir do que ele hipotetiza saber do EUc. Não há uma previsibilidade, portanto, na interpretação, por seu caráter subjetivo, apesar de ser uma ação que requer uma intrasubjetividade, sendo que a pessoa com TEA apresenta característica sintomatológica típica do quadro, mas com manifestações individuais.

Os protagonistas, *sujeito enunciador e sujeito destinatário* são os detentores de um ato de enunciação. Ainda para ele, existe um condicionamento não totalmente transparente entre estes sujeitos, acabando por propor uma noção de “contrato mediático” com base num modelo de contrato comunicativo fundador do ato de linguagem.

Denominamos *Contrato de comunicação* o ritual sociolinguageiro do qual penso o *Implícito codificado* e o definimos dizendo que ele é constituído pelo conjunto das restrições que codificam as práticas sociolinguageiras, lembrando que tais restrições resultam das condições de produção e de interpretação (*Circunstâncias de Discurso*) do ato de linguagem (CHARAUDEAU, 2010, p.60).

Tais postulados asseguram o direito à fala, à intencionalidade que Charaudeau desdobra em três tipos de reconhecimento. O do *saber* que é o domínio que se tem para discursar sobre o mundo. O do *poder* que irá mensurar a

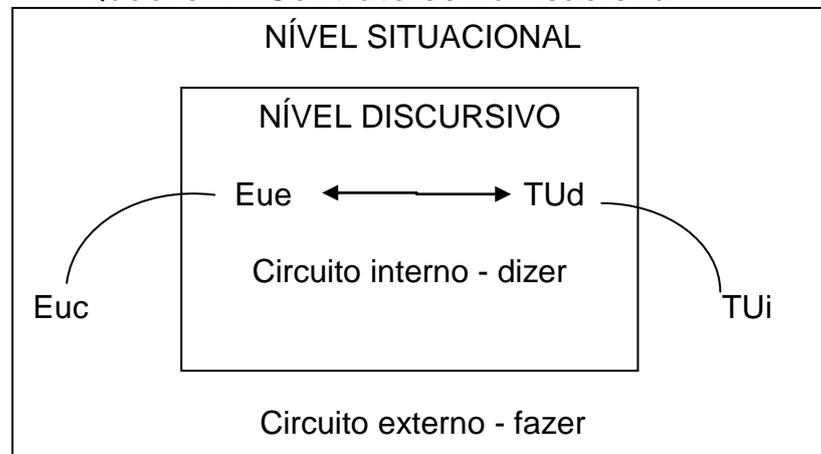
adequação que é estabelecida entre a identidade psicossocial do sujeito e de seu comportamento. E do *saber fazer* que irá dar a permissão do julgamento do sujeito enquanto competente ou não em sua ação comunicativa.

Existe, portanto, um *contrato situacional* na interação discursiva que é delimitado por um espaço considerado externo, que é um espaço de limitações que irá condicionar a identidade de quem produz e de quem recebe, a finalidade do ato de comunicação e as circunstâncias materiais em que a interação discursiva ocorre. Há também outro espaço considerado interno, um espaço de estratégias dependente do primeiro e que se refere ao comportamento propriamente discursivo.

Nessa concepção, para o autor o ato de linguagem é um fenômeno que envolve a combinação entre o *dizer*, que está no *circuito interno* e no nível do discurso, e o *fazer* que está no *circuito externo* e no nível situacional. Entende-se que, na circunstância do discurso, no circuito interno situam-se a criança com TEA e o fonoaudiólogo que assumem a posição de E<sub>Ue</sub> e de T<sub>Ud</sub> e que o *dizer* pode também ser chamado de ‘espaço de estratégias’ por ser onde os interlocutores montam suas estratégias de encenação. No circuito externo, o E<sub>Uc</sub> e o T<sub>Ui</sub> representam posições delineadas pelo lugar social ocupado pela criança com TEA e pelo fonoaudiólogo. Esses lugares constituem a dimensão do *fazer* e se mostram materializados nas práticas terapêuticas de orientação do fonoaudiólogo, com suas determinações técnicas, e na atividade de terapia do paciente.

Os contratos estabelecidos, portanto, não são sempre idênticos. É preciso considerar o lugar onde eles se inserem. De modo esquemático, o contrato comunicacional proposto, assim se constitui:

#### Quadro 4 - Contrato comunicacional



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Charaudeau (2010, p. 77).

Os sujeitos do ato de linguagem devem ser definidos para comportar uma teoria do discurso, sendo discurso entendido como o *locus* onde a significação é encenada. Nesse viés, o diálogo deverá ser entendido como instrumento para a materialização da cena e do ato de linguagem.

A interação discursiva irá sempre depender de um sujeito falante e também ouvinte e de outro sujeito falante e também ouvinte, com características particulares e em circunstâncias particulares. O caráter polifônico do discurso é eminente na produção e na recepção do quadro enunciativo, havendo uma movimentação nos papéis desempenhados durante a instauração da situação dialogal.

Devido às circunstâncias diferentes para a realização dos atos de linguagem, o diálogo está circunscrito por vários discursos entre dois interlocutores que resultam do entrecruzamento de discursos diversos e precisa corresponder a uma expectativa de cada um desses interlocutores. Assim, uma só palavra, uma única frase, um gesto e até mesmo o silêncio podem se fazer constituir por discursos diversos, por resultar de perspectivas diferentes dos sujeitos que integram o processo enunciativo.

Para Charaudeau o discurso pode ser usado em dois sentidos. Um primeiro que está relacionado aos *fenômenos da encenação do ato de linguagem* que compreende dois circuitos, isto é, um externo, dito situacional, que serve para representar o lugar do *fazer psicossocial* e um circuito interno, dito comunicacional, que faz a representação do lugar de organização do *dizer*. O segundo sentido faz a relação do discurso com saberes compartilhados e constituídos, inconscientemente, por indivíduos de um grupo social determinado *a priori*.

No contrato de comunicação, aqueles envolvidos nas trocas dos atos de linguagem estão submetidos ao que Charaudeau (2010, p.74) chama de “Modos de Organização do Discurso” que depende da finalidade comunicativa do sujeito falante que pode ser: enunciar, descrever, contar, argumentar. De acordo com Machado (2008) estes modos são; o *descritivo* que revela a capacidade de nomear e de qualificar os seres do mundo com mais ou com menos subjetividade; o *narrativo* que é a capacidade de saber fazer a descrição de ações dos protagonistas de uma história; o *argumentativo* que é o saber organizar os efeitos de causalidade explicativa dos acontecimentos e de estabelecer o que é verdadeiro e o que é falso; e o *enunciativo* que implica dar conta da posição de quem se expressa em relação a si mesmo e ao interlocutor, sendo responsável pela intersubjetividade e pela

identidade dos sujeitos de linguagem. Ressalta-se que estes modos podem ocorrer pontualmente ou simultaneamente.

Sendo escolhido este quadro teórico, como uma das vertentes para análise das interações discursivas – outra será apontada à frente -, deve-se considerar a expectativa de integração dos dois lugares enunciativos no processo terapêutico, para assim reconhecer que houve uma interação discursiva. Todavia, como uma das características da pessoa com TEA é a relativa dificuldade em iniciar o diálogo, supõe-se que o processo de interação seja desencadeado pelo terapeuta, na função inicial de EUE.

Quando abordados em pesquisas, os aspectos do contexto social que permeiam o ato de linguagem não traduzem uma fragilidade processual, mas apontam outro rumo para o qual o humano e o social são considerados integrantes dos elementos formais da língua, sendo que ambos determinam e são determinados pelo mundo e que suas concepções são reveladas através da linguagem. Enfim, esse processo implica que a linguagem humana seja compreendida levando em conta questões do mundo, que são apropriadas pelos sujeitos da linguagem.

Apropriar-se de objetos do campo psicossocial numa abordagem da AD traduz-se como uma possibilidade desafiadora de mostrar em que extensão ela pode contribuir para a elucidação de aspectos desses objetos.

Sujeitos com déficit na manifestação verbal, na função pragmática da linguagem, não podem ser considerados não enunciativos, não atores de um discurso. Charaudeau (2001, p.25) reforça esta concepção ao ponderar que “o discurso ultrapassa os códigos de manifestação linguageira na medida em que é o lugar de encenação da significação, sendo que pode utilizar, conforme seus fins, um ou vários códigos semiológicos.”.

O discurso, quando ocorre, se dá quando há uma troca entre parceiros em condições específicas, podendo ser perpassado por mais de um tipo de gênero, outro aspecto a considerar é abordar o discurso enquanto processo e não como produto. Processo por ser construído e constituído pelos sujeitos que dão início a este processo, sujeitos dotados de anseios e intencionalidade, que irão modelando o *dizer* que é proferido em uma situação de troca – troca de papéis, ora enunciador ora ouvinte, e troca de conteúdos dotados de significação – oriundos de um grupo social comum.

Charaudeau aponta como porta de entrada para estudos de oposição EU/TU

a primazia da enunciação sobre o enunciado, dada por Benveniste (1966, apud CHARAUDEAU, 2001, p.27) ao dizer que “a subjetividade é a capacidade do locutor de se colocar como sujeito”.

O ato de linguagem pode ser considerado como um ato de interação de intencionalidade dos pares do discurso, nem sempre totalmente conscientes, uma vez que os sujeitos trazem em si valores e concepções que vão adotando ao longo de sua experiência e vivências psicossociais.

Os sujeitos são construtores da significação e são construídos por ela, assim ele é concebido como uma abstração. Estes sujeitos quando trazidos ao patamar de parceiros são colocados em uma condição de igualdade, participantes de uma interação discursiva como pares e por isto considerados integrantes de uma relação que Charaudeau (2001) propõe como contratual, dialética, em que ambos comungam equitativamente de uma ação em que estes se revelam se complementam, se constituem e se constroem como sujeitos.

Para fins da análise, serão considerados os três componentes propostos por Charaudeau (2001) sobre a relação contratual, que são o cerne das dificuldades da pessoa com TEA no âmbito pragmático da linguagem: (a) o *comunicacional*, que se refere ao quadro físico da situação interacional, que delimita a maneira como os parceiros se apresentam, qual o canal utilizado no discurso se oral ou gráfico, gestual quantos são, etc.; (b) o *psicossocial*, referindo-se ao estatuto dos parceiros que os fazem se reconhecer um no outro, como idade, sexo, posição hierárquica, a relação de afinidade entre eles, etc.; (c) o *intencional*, que concebe um conhecimento *a priori*, que cada parceiro tem sobre o outro parceiro vinculando a saberes que são supostamente compartilhados, inferindo aqui uma intersubjetividade. Nesse componente, considera-se a intenção da informação o modo como o discurso é veiculado.

## 5 A TEORIA DOS ATOS DE FALA

Antes de iniciar uma abordagem sobre os atos de fala enquanto uma teoria, na perspectiva desta pesquisa, que tem como base para análise aquilo que é dito, importante se faz tecer alguns comentários sobre o *dizer*.

De acordo com Ducrot (1984) a contraposição entre o *dizer* e o *fazer* sempre ocorreu na literatura, e se fazia presente na Grécia Antiga que apontava a fala como um “comportamento substitutivo” da ação. O uso da fala é entendido como uma maneira de economizar a ação propriamente dita, como ocorre ao se nomear ou descrever um objeto na ausência deste. Ao dizer, não é preciso que o objeto ou o ocorrido esteja presente ou ocorrendo naquele exato momento. A expressão verbal, permeada por elementos descritivos, faz com que o interlocutor se aproprie destes e assim compreenda e faça uma representação mental daquilo que está sendo manifesto. Assim, para Ducrot:

Nomear e descrever um objecto dispensa mostrá-lo, por vezes mesmo produzi-lo. Interrogar evita incomodar-se pessoalmente para ir ver. E ao informar uma pessoa de uma situação, consegue descarregar-se sobre ela a tarefa de fazer face a essa situação. (DUCROT, 1984, p.439).

Entretanto, apesar da oposição apresentada entre a fala e a ação, toda ação implica em um ato de criar ou transformar, assim a fala também é uma ação uma vez que esta é dirigida, direcionada ao outro e sempre com o intuito de causar algum efeito e incitar este outro a também falar e/ou refletir sobre o que foi expresso verbalmente.

Enquanto arcabouço teórico inicial, a Teoria dos Atos da fala – TAF – foi formulada por Austin que propôs uma discussão mostrando de que modo a linguagem deve ser concebida como forma de ação. A TAF foi usada como instrumento de análise para solução de questões filosóficas através da linguagem, sobretudo aquelas associadas à dimensão do pragmatismo. Surgiu no início de 1962, no interior da filosofia da Linguagem, fazendo parte desse grupo John Searle e outros que discutiam a Linguagem como uma forma de ação. Esses pensadores passaram então a refletir sobre os diversos tipos de ações humanas que eram processadas através da linguagem, ou seja, dos atos de fala.

A aproximação da análise pragmática da linguagem, de forma sistemática, a partir da adoção de instrumentos conceituais disponíveis na teoria dos atos de fala

partiu dos postulados de Austin (MARCONDES, 2003).

Austin (1990, p.85) percebe a língua não como instrumento para dizer algo no mundo, mas para agir sobre ele, para realizar as coisas do mundo, pois para ele “dizer é fazer”. Dessa forma, ele distingue os enunciados, a princípio, em *performativos* e *constatativos*. Os constatativos verdadeiros ou não, são usados para descrever ou asserir sobre fatos ou eventos. E os performativos, ao contrário, manifestados sob formas verbais na primeira pessoa são usados para realizar algo e não descrevê-lo. Entretanto, dependendo das circunstâncias e das consequências, esse ato pode ser bem ou mal sucedido.

No entanto, Austin (1990) percebeu uma inadequação nesta dicotomia, considerando-se que constatativo podem adquirir uma dimensão performativa sendo passíveis de ser bem ou mal sucedido, e os performativos na mesma extensão podem ser constatativos pois tem uma relação direta com o fato ocorrido não estando sujeito à verdade ou falsidade, e sim, ‘às condições de felicidade’, que explicam seu sucesso ou insucesso. O autor entende que o performativo estende-se para toda a linguagem, considerando-se que o sujeito que usa a palavra, a usa como uma forma de agir. Assim, a TAF, a partir desse ponto, tem como preocupação a realização desses atos, quando considera que um ato de fala depende do contexto da interação entre sujeitos, equivale a assumir um compromisso com o ouvinte, dentre as presunções compartilhadas.

Denota-se que o que é explícito é um processo de interação linguística, que torna possível a análise dos atos realizados por meio da linguagem, classificados por Austin (1990) como atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Os atos *locucionários* são palavras e sentenças usadas de acordo com as regras gramaticais, dotadas de sentido e referência. Os atos *ilocucionários* conceituam-se como ato capaz de gerar, a partir do proferimento de uma sentença, um efeito no interlocutor, sob a forma de uma declaração, uma oferta, uma promessa, por exemplo. Eles são o foco do desenvolvimento da teoria, cujo aspecto fundamental é a força ilocucionária que podem realizar. Os atos *perlocucionários* definem-se pelo efeito gerado pela fala sobre o interlocutor.

Uma força ilocucional pode ser compreendida, de modo genérico, como um conjunto de parâmetros que, atuando sobre um dado conteúdo proposicional, transforma-o em um ato, isto é, define uma forma de atuação de um locutor sobre alocutários ou sobre um aspecto da realidade. (MARI, 2001b, p.79)

Para Austin (1990) não se pratica um ato perlocucionário usando expressões performativas. O ato perlocucionário tem como objetivo a intenção de gerar consequências relacionadas aos sentimentos, pensamentos e ações do outro, que podem vir de meios não necessariamente linguísticos.

As condições que pressupõem a realização de um ato estão ligados às intenções (consideradas aqui subjetivas) do locutor e as convenções sociais e linguísticas que caracterizam certos padrões de atos. De acordo com o contexto e a intenção do falante (locutor), existe não só a influência psicológica, mas também, as condições sociais da relação, as quais podem ser formais ou informais. Ambas levam o falante a seguir regras e normas nas forças de condutas. A violação dessas normas leva às condições de infelicidade. Exemplificando: O ato de ‘nomear’ ou ‘efetivar’ alguém para exercer determinado cargo, pode trazer consequências, quando não existe autoridade por parte de quem o profere. Segundo Austin (1990), a maneira de lidar com esse aspecto dos atos de fala esclarece que, ser bem sucedido, pressupõe a autoridade adequada do falante e a adequação daquele que está sendo nomeado ou efetivado. Assim, se um porteiro e não o presidente do Tribunal diz: “Declaro aberta a reunião”, o performativo não se realiza, ou seja, a reunião não se realiza, porque o porteiro não tem poder ou autoridade para abrir a reunião. O enunciado é nulo ou sem efeito o que para o auto, tem um efeito “infeliz”.

Searle foi um dos pioneiros em reestruturar a classificação dos atos ilocucionários, feita por Austin, propondo os tipos: assertivo, comissivo, diretivo, declarativo e expressivo (MARCONDES, 2003). Searle ainda caracteriza sete componentes da força ilocucional:

- 1) Objetivo ilocucionário (ponto de realização)
- 2) Grau de força do objeto ilocucionário
- 3) Modo de realização
- 4) Condição do conteúdo proposicional
- 5) Condição preparatória
- 6) Condição de sinceridade
- 7) Grau de força da condição de sinceridade (SEARLE, 1979, apud, MARCONDES, 2003, p. 32).

Esses componentes, assim caracterizados, visam minimizar a dicotomia entre intenções e convenções, uma vez que se encontram combinados. Os elementos explícitos no contexto, como o falante, o ouvinte, as normas sociais, objetivos e

intenções são considerados na análise em concomitância com o que é proferido. Mari (2001b) faz um alerta sobre as dificuldades encontradas no valor de cada uma das dimensões, convenção e intenção, e atenta para o fato de ser comum fazer uma associação das condições de realização de um ato, “em termos de uma força ilocucional”, com a convenção e uma associação dos efeitos perlocucionais com a intenção. Ele acredita que tais associações se devam ao fato de “o contraste entre essas duas dimensões, no interior da teoria, procurou assegurar, no contexto de realização de um ato, resultados distintos, mas não necessariamente contrapostos, nem exclusivos” (MARI, 2001b, p.81).

É também comum a associação dos jogos de linguagem elaborados a partir de postulados de Wittgenstein (1979, p.10) serem identificados como base para a TAF, que assim os denomina ao se referir aos jogos pelos quais uma criança aprende a língua materna, ao processo de denominação de palavras e de repetição da palavra pronunciada, do “conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada.” De acordo com Marcondes (2003), através dessa noção de jogos de linguagem que se considerou que a linguagem poderia ser utilizada em ‘seu contexto de uso’, interpretando a maneira como os falantes a usam e interagem a partir dela com objetivos específicos.

Da mesma forma, associações são feitas com as formulações acerca do pragmatismo elaboradas por Pierce.

o pragmatismo não pretende definir os equivalentes fenomenais das palavras e das ideias gerais, mas, pelo contrário, elimina o elemento sensório destas e tenta definir o propósito racional, e isto ele descobre na conduta utilitária da palavra ou da proposição em questão (PIERCE, 1977, p.294).

Mari (2001a, p.110) aponta para um aspecto, na dimensão pragmática da linguagem, “que se configura como uma pré-condição para a realização de um ato” que é a especificação do modo como é concebida a orientação entre linguagem e ação. Assim, o autor apresenta que Searle e Vanderveken (1983 apud MARI, 2001a, p.111) destacam a relevância do conceito de “*direção de ajustamento*” apontando a existência de quatro possibilidades de os enunciados se ajustarem. A primeira delas é a direção de ajuste palavra-mundo, em que as palavras se ajustam ao mundo, o que ocorre quando o ato ilocucional é satisfeito e seu conteúdo proposicional se ajusta a um estado de coisa que já existe no mundo

independentemente do seu proferimento. Tal direcionamento se dá através de atos assertivos cujo objetivo é representar as coisas como elas são.

Outra é o direcionamento de ajuste mundo-palavra, quando os fatos é que se ajustam às palavras proferidas, o mundo é transformado para se ajustar ao conteúdo proposicional. Neste aspecto a fala antecede o fato e ocorre através de atos comissivos ou diretivos. O terceiro é a direção de ajustamento dupla direção em que um estado de coisas deve se ajustar ao conteúdo proposicional do enunciado proferido, assim como o conteúdo proposicional já encontra-se ajustado à perspectiva do locutor, tal ajustamento é notado nos atos declarativos.

A última direção de ajuste considerada refere-se aos atos expressivos e tem o teor nulo ou vazio, por expressar uma atitude proposicional do locutor, sem ter como fim uma representação de um estado de coisas como real.

Embora o ponto de partida de um ato esteja centrado no locutor, sua dimensão interativa se faz representar na especificidade da estrutura ou do valor pragmático de cada um dos atos já que todo ato se orienta para um alocutário. Mari (2001a) argumenta que uma análise da enunciação é, necessariamente, uma análise interacional, pois toda prática de linguagem é, necessariamente, um objeto social.

As aproximações entre linguagem e ação têm sido elaboradas no interior da TAF (MARI, 2001a). Entretanto, ainda são presentes várias incertezas e uma série de ajustamentos são realizados no desenvolvimento desta teoria.

As condições que funcionam como garantia da conversão de palavras em coisas, de proposições em ações, tornaram-se mais compreensíveis com o desenvolvimento da teoria, mas não constituem um domínio seguro dos fatos que envolvem essa relação; ao contrário, muitas incertezas ainda integram o processo de sua construção, e a compreensão de seus componentes tem sido objeto de constantes ajustamentos. Grande parte daquilo que representa a necessidade de ajustes no seu funcionamento decorre, principalmente, dos avanços alcançados na compreensão das práticas de linguagem, a partir de processos enunciativos, do modo como intervêm os interlocutores nesse processo, bem como do domínio de fatos linguísticos. (MARI, 2001a, p.93)

Assim pode-se dizer que para entender a capacidade humana de interagir socialmente através da linguagem, em suas diversas formas, com os mais diversos propósitos e resultados, é fundamental conhecer o significado de *ato de fala*. Para se valer de um ato como fala é necessário que o proferimento de um enunciado linguístico satisfaça certas condições específicas, ajustadas às finalidades da

interação e ao papel dos interlocutores; com essa configuração o ato terá certa força, capaz de produzir nos interlocutores determinados efeitos.

Como se pode perceber, os enunciados entre dois ou mais interlocutores, são analisados por Austin, Searle e outros representantes da teoria e demonstram que os sentidos contidos nos atos de fala, entre os sujeitos em um processo de troca de informações, se dão de forma explícita ou implícita. Assim, a linguagem é um ato social pelo qual os sujeitos interagem. Nesse processo, existe uma troca de turnos em que os interlocutores produzem enunciados juntos.

Deve-se analisar a maneira como o locutor é considerado como centro do processo enunciativo; “só há interação verbal possível se algum locutor for capaz de tornar existente a enunciação e fazê-la “mover”” (MARI, 2001a). É sob este viés que se pretende lançar mão da TAF como um instrumento complementar da análise do processamento discursivo da criança com TEA, por entender ser relevante a compreensão de como se dá tal processamento quando ocorre a interação discursiva entre o fonoaudiólogo e a criança com TEA. Dados obtidos a partir do que pressupõe a TAF irão trazer subsídios para a compreensão de tal processamento.

Ainda nesta perspectiva Mari (2001a) avança ao afirmar que “um ato é antes de tudo um objeto social, pois é proferido em circunstâncias que incluem a presença do outro” e que qualquer ato de fala que tenha como objetivo validar a força que ele traz em si ele tem um comprometimento com uma gama de fatores que vão além do locutor, mesmo este sendo responsável pelo conteúdo proposicional, ao considerar a função pragmática da linguagem e sua relação com uma ação que está inserida em uma determinada circunstância social.

Qualquer ato de fala constitui um objeto extremamente complexo por carregar não só as especificidades do enunciado, mas também o caráter da enunciação que faz dele uma ação possível no mundo. Uma análise não pode pretender esgotar o ato, ela vai depender do enfoque adotado. Assim, assumiu-se analisar os atos em si, seu modo de produção e o efeito perlocucional bem sucedido ou não, compreendido ou não, em função das práticas linguísticas da criança com TEA e do lugar ocupado pelo fonoaudiólogo na circunstância terapêutica.

**Quadro 5 - Componentes de uma força ilocucional**

1- Ponto	2- Modo de realização	3- Condições de conteúdo proposicional	4- Condições preparatórias	5- Condições de sinceridade
Assertivo	Testemunho, Afirmação, Conjectura, Predição, Justificativa	Fatos relatados no presente ou no passado	O locutor tem razões para crer na verdade do conteúdo proposicional	O locutor crê na verdade do conteúdo proposicional
Comissivo	Intenção, Desejo, Promessa, Recusa, Aceite,	O conteúdo proposicional representa uma ação futura do locutor	O locutor é capaz de realizar tal ação	O locutor manifesta convicção na ação a ser realizada
Diretivo	Ordem, Pedido, Súplica, solicitação	O conteúdo proposicional representa uma ação futura do alocutário	O alocutário é capaz de realizar tal ação	O locutor quer ou deseja que o alocutário realize a ação
Declarativo	Definição, Designação, Decretação, Autorização, declaração.	Realização contígua da ação em relação ao proferimento do ato	O locutor tem legitimidade para produzir o estado de coisas representado pelo conteúdo proposicional da enunciação	O locutor crê que produz tal estado de coisas e que ele deseja produzi-lo
Expressivo	Saudação, Xingamento, Denúncia, Elogio	O locutor expressa seu estado psicológico através um estado de coisas	O locutor é capaz de expressar um sentimento e uma intenção em relação ao alocutário	O locutor espera que o alocutário compreenda as razões de sua manifestação.

**Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de Vandervekein (1985 p.173-175)**

Este quadro será utilizado como norteador na análise propriamente dita dos Atos de Fala, nos momentos em que o material coletado o permitir, já que algumas crianças, em processo de desenvolvimento da linguagem oral, e por sua condição específica, ainda utilizam da expressão gestual em detrimento de atos verbais explícitos.



## 6 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS

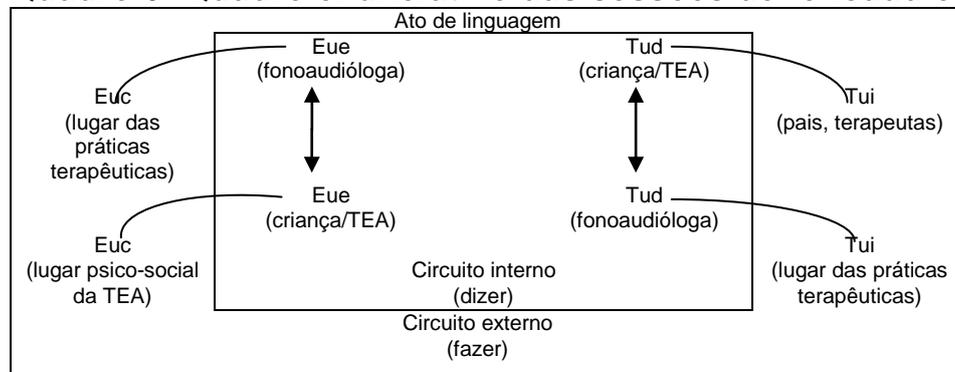
### 6.1 Esclarecimentos metodológicos

Para as análises das interações, as apresentações dos casos serão feitas a partir da seleção das crianças pela fase em que se encontram em termos do desenvolvimento da linguagem, daquele que se manifesta menos oralmente até aquele em que predomina a expressão oral. As gravações foram transcritas e analisadas na mesma ordem, pois percebeu-se evolução em todos os casos da última sessão em relação à primeira.

Para entendimento didático da organização do material, os turnos foram divididos entre CR (criança) seguido do número referente ao caso apresentado na introdução deste trabalho (de 1 a 6) e F (fonoaudióloga/ pesquisadora<sup>20</sup>). Além do mais, no processo de análise será destacado o processo enunciativo a partir do qual as sessões foram organizadas, pautando-se no quadro enunciativo proposto por Charaudeau e descrito sumariamente na página 74 e nos pressupostos da Teoria dos Atos de Fala pautando nos componentes de uma força ilocucional apresentados por Vanderveken (1985) referido na página 80.

Inicialmente será considerado o processo enunciativo que materializa essa prática terapêutica entre os dois sujeitos. Aqui foi feito dele um ajuste específico para melhor ilustrar as relações interlocutivas presentes ou projetadas para uma sessão de terapia nas condições já descritas.

**Quadro 6: Quadro enunciativo das sessões de fonoaudiologia**



Fonte: elaborado pela autora

<sup>20</sup>Esta condição de fonoaudióloga/pesquisadora que também é a analisadora do discurso levará a inferências no processo da análise que deverá ser considerado. As inferências serão feitas a partir do que este sujeito traz e ele será um elemento do processo analítico.

É importante nesse quadro destacar:

(a) a relação entre o EUE e TUd não é concebida aqui como mera projeção do EUC. Trata-se de uma relação marcada pelo peso que o processo terapêutico tem para conduzir uma sessão dessa natureza; em outras palavras, a fala do EUE decorre de princípios gerais comandados por um padrão de intervenção terapêutica;

(b) as relações entre o EUC e o EUE devem ser consideradas, por razões já expostas em (a), como de natureza determinativa, ou seja, são as abordagens disponíveis para intervenções terapêuticas que determinam um papel específico a ser desempenhado pelo fonoaudiólogo; ou, no caso da criança, são as condições psicossociais da criança/TEA (EUC) que determinam o comportamento do EUE – a criança/TEA em análise;

(c) o papel a ser atribuído ao TUi, em ambos os casos, será o de um avaliador externo, seja na figura dos pais da criança ou de outros terapeutas, seja na figura do próprio pesquisador que estará avaliando o processo em termos de resultados alcançados pela terapia.

As sessões de fonoaudiologia ocorreram em dias da semana e horários fixos estabelecidos pela instituição. Como as crianças CR1, CR2 e CR3 estudam na instituição, a fonoaudióloga as buscava na sala de acompanhamento pedagógico e as acompanhava até a sala de atendimento fonoaudiológico, enquanto que as crianças CR4, CR5 e CR6, por não estudarem na instituição e serem acompanhadas por um de seus pais, eram recebidas na sala de atendimento fonoaudiológico.

O formato do atendimento foi o mesmo para as seis crianças. Iniciava-se no acolhimento e se estendia na sala de atendimento, local em que a criança e a fonoaudióloga ficavam frente a frente. Jogos pedagógicos, brinquedos, espelho, computador, livros, foram os instrumentos terapêuticos utilizados. Cabe ressaltar que todos eles eram familiarizados pelas crianças. A duração das sessões deveria ser de 30 minutos, mas este tempo sofreu variações de acordo com o comportamento de cada criança, pois entende-se que esta flexibilidade é de grande relevância terapêutica para com a criança com TEA. Terminados os atendimentos as crianças CR4, CR5 e CR6 eram encaminhadas a um de seus pais e as crianças CR1, CR2 e CR3 as salas de acompanhamento pedagógico.

O foco principal das sessões foi minimizar a sintomatologia que interfere diretamente na comunicação na criança com TEA – interação, caráter receptivo e expressivo da linguagem e imaginação.

As circunstâncias em que as sessões se realizaram e como ocorreu a interação entre fonoaudiólogo e as crianças serão demonstradas para análise do desencadeamento de interações discursivas, dos fatores que influenciaram neste desencadeamento e das habilidades comunicacionais. O quadro elaborado por Fernandes (2000) servirá com fonte para interpretação de tais habilidades. Este instrumento não será utilizado para fins quantitativos, mas como mais um aporte para compreensão da dimensão pragmática na pessoa com TEA. O valor deste quadro se justifica por ser uma das fontes de avaliação para estruturação de estratégias terapêuticas pelo fonoaudiólogo que atua com pessoas com comprometimento da função pragmática da linguagem.

### Quadro 7 - Habilidades comunicativas

PO	<b>PEDIDO DE OBJETO</b>	Atos ou emissões usados para solicitar um objeto concreto e desejável
PA	<b>PEDIDO DE AÇÃO</b>	Atos ou emissões usados para solicitar ao outro que execute uma ação, incluindo pedidos de ajuda e outras ações que envolvem outra pessoa, ou outra pessoa e um objeto.
PS	<b>PEDIDO DE ROTINA SOCIAL</b>	Atos ou emissões usados para solicitar ao outro que inicie ou continue um jogo de interação social. É um tipo específico de pedido de ação envolvendo uma interação
PC	<b>PEDIDO DE CONSENTIMENTO</b>	Atos ou emissões usados para pedir o consentimento do outro para a realização de uma ação. Envolve uma ação executada
PI	<b>PEDIDO DE INFORMAÇÃO</b>	Atos ou emissões usados para solicitar informações sobre um objeto ou evento. Inclui, questões "wh" e outras emissões com contorno entoacional de interrogação
PR	<b>PROTESTO</b>	Atos ou emissões usados para interromper uma ação desejada. Inclui oposição de resistência à ação do outro e rejeição de objeto oferecido
RO	<b>RECONHECIMENTO DO OUTRO</b>	Atos ou emissões usados para obter a atenção do outro e para indicar o reconhecimento de sua presença. Inclui cumprimentos, chamados, marcadores de polidez e de tema.
E	<b>EXIBIÇÃO</b>	Atos usados para atrair a atenção para si. A performance inicial pode ser acidental, e a criança pode repeti-la quando percebe que isso atrai a atenção do outro.
C	<b>COMENTÁRIO</b>	Atos ou emissões usados para dirigir a atenção do outro a um objeto ou evento. Inclui apontar, mostrar, descrever, informar e nomear de forma interativa.
AR	<b>AUTO-REGULATÓRIO</b>	Emissões usadas para controlar verbalmente sua própria ação. As emissões precedem ou ocorrem ao mesmo tempo que o comportamento motor.
N	<b>NOMEAÇÃO</b>	Atos ou emissões usados para focalizar sua própria atenção em um objeto ou evento por meio da identificação do referente
PE	<b>PERFORMATIVO</b>	Atos ou emissões usados em esquemas de ação familiares aplicados a objetos. Inclui efeitos sonoros e vocalizações ritualizadas produzidas em sincronia com o comportamento motor da criança.
EX	<b>EXCLAMATIVO</b>	Atos ou emissões que expressem uma reação emocional a um evento ou situação. Inclui expressões de surpresa, prazer, frustração e descontentamento, e sucede imediatamente um evento significativo.
RE	<b>REATIVOS</b>	Atos ou emissões produzidos enquanto a pessoa examina ou interage com um objeto ou parte do corpo. Não há evidência de intenção comunicativa, mas o sujeito está focalizando atenção em um objeto/parte do corpo e parece estar reagindo a isso. Pode servir a funções de treino ou auto-estimulação.
NF	<b>NÃO-FOCALIZADA</b>	Atos ou emissões produzidos, embora o sujeito não esteja focalizando sua atenção em nenhum objeto ou pessoa. Não há evidência de intenção comunicativa, mas pode servir a funções de treino ou auto-estimulação.
J	<b>JOGO</b>	Atos ou emissões que envolvem atividade organizada, mas auto-centrada. Inclui reações circulares primárias podendo servir a funções de treino ou auto-estimulação.
XP	<b>EXPLORATÓRIA</b>	Atos que envolvem atividades de investigação de um objeto particular ou parte do corpo ou vestimenta do outro
NA	<b>NARRATIVA</b>	Emissões destinadas a relatar fatos reais ou imaginários e pode haver ou não atenção por parte do ouvinte
EP	<b>EXPRESSION DE PROTESTO</b>	Choro, manha, birra, ou outra manifestação de protesto não necessariamente dirigida a objeto, evento ou pessoa.
JC	<b>JOGO COMPARTILHADO</b>	Atividade organizada compartilhada entre adulto e criança.

Fonte: (Fernandes, 2000, p 79-81)

Este quadro foi retirado do teste ABFW, que é um dos instrumentos utilizados tanto na prática fonoaudiológica quanto em pesquisas que abordam a questão pragmática da linguagem. Sua proposta original é a de quantificar a recorrências das habilidades comunicativas manifestadas.

## 6.2 Análise das situações interativas<sup>21</sup>

A transcrição das interações foi feita de cada turno de fala e organizados por cada sessão. Como exposto, foram interpretadas a primeira e a última sessão, esta definição deu-se após observação das variações ocorridas entre as práticas discursivas. Não foi utilizado um protocolo padrão para tratamento dos dados, mas uma sequência de interpretação das interações.

Iniciou-se pelo levantamento dos atos de fala (tipo de ato – modo- efeito perlocucional), depois a interpretação destes e do estabelecimento do contrato comunicacional. Concomitantemente fez-se a notação das habilidades comunicativas.

### 6.2.1 Interação 1- CR1

Essa situação se caracteriza pela presença de uma criança com oito anos, do sexo masculino, cursando a 1ª série do Ensino Fundamental e com diagnóstico de autismo. Os turnos foram divididos entre CR1 e F. Nas duas sessões a seguir registradas a fonoaudióloga apresentou atividades para estímulo da emissão oral, de forma dirigida. Os enunciados, mesmo quando repetitivos ou com sinais de estereotipia foram tomados com única forma possível de interação verbal. O ato de nomear objetos e/ou figuras é uma manifestação de interesse e escolha desta criança, assim é preciso entender que não é uma estratégia terapêutica definida pela fonoaudióloga.

**Quadro 8 - Interação 1- CR1- Sessão 1**

loc	Enunciados de F	loc	Enunciados de CR1
01	<i>Bom dia↑. - O que foi que você está olhando?- O que é que tem ali? – São os animais? – Aqui?</i>	02	–Cobra.
03	– <i>E este? É o peixe. E este?</i>	04	– Baleia

<sup>21</sup>No Apêndice 1 encontra-se o quadro utilizado para tratamento dos dados

05	– Baleia	06	– Coruja
07	– Coruja!	08	– Galinha
09	– Galinha↑. E escondidinho no relógio está o sapo.	10	– Gato
11	– E o gato↑. (palmas) Muito bem↑ G. (ele continua esperando em silêncio, mas observando os movimentos da fonoaudióloga e se mexendo).	12	– Olha!
13	– Tenho dois jogos.	14	– Quem é você?
15	– Quem sou eu? Eu sou a D.	16	– Quem é você?
17	– E quem é você? Como você se chama? G...	18	– el↑
19	– Calma. Eu vou te mostrar, espera um pouco. Olha. G., vamos pegar este aqui de animais. Olha só! Só tem animais hein! Vamos conhecê-los? Qual é este aqui? Você conhece? É um de cada vez. Vamos aprender como fala. Este é o tigre.	20	– Tigre
21	– Vamos lá, tem mais. Quem é?	22	– Urso. Leão. A giapa
23	– Girafa. Veja bem. Escuta. Girafa. (ele faz contato visual)	24	– Elefante.
25	– OK mas vamos falar de novo. Girafa.(ele olha, observa o movimento da língua e repete)	26	– Giafa ((ele faz movimento com a mão para que a fonoaudióloga continue mostrando os outros animais)) – Hipopóto.((ele nomeia porque viu a figura na mão da fonoaudióloga))
27	– Hipopóto:mo	28	– Baêia
29	– Baleia. Mexe a língua, deixaver	30	(ele olha, observa o movimento, mas não fala. Ele aponta para os outros animais) – Jacaé. Rinoceronte?
31	– Rinoceronte↑. Muito bem↑. Muito bom↑. Temos estes animais.	32	(ele aponta pedindo outro)
33	– Ah!↑Temos este aqui de formas. Vamos ver as formas. Qual é este aqui? Qua-drado	34	– Qua
35	– Espera aí. Você precisa olhar para aprender.	36	(ele olha e tenta repetir)
37	– Fala direito↓	38	– Quááo (ele diz irrita)
39	– Tem que ter paciência. Retângulo	40	– Bola
41	– Circulo↑. Oval, é diferente, olha.	42	(ele mantém a atenção olhando) – Estêia (grita)
43	– Coração. Estrela. Pentágono. Hexágono. (ela fala um pouco mais devagar para ele continuar acompanhando e mantendo a atenção.) Losango. Trapézio. Difícil, hein!. Agora brinquedos. Nós vamos ver todos. Que brinquedo é este?	44	– Brinquedo
45	– Pião	46	– Pião?
47	– Este é o pião. E este aqui você sabe como ele se chama? loiô, ele vai e vem. Este aqui é outro brinquedo. Você gosta de brincar de carrinho?	48	G(ele abaixa a cabeça e boceja)
49	– Tá legal não? Carrinho. Boneca.(ela troca de material e nomeia para ele. Ele mantém a atenção até o final ouvindo e vendo as figuras) – Aqui a gente tem um quebra-cabeça. Vamos ver o que vai formar. (ela monta e ele só observa). Os animais passeando de balão. (Assim que ela acaba de montar ele olha para o lado. Ela começa a guardar e ele imediatamente a ajuda. Ela pega outro jogo enquanto ele aguarda com calma). – A gente vai pegar o tatu, o sapo e o coelho, depois a gente pega o resto. Este é um jogo da memória. Pode começar. (ele fica parado). – Eu começo(ele vira todas as peças aleatoriamente). – Calma. Acertou. Espera. Olha a figura. Você a-cer-tou. Põe aí do seu lado, agora espera é minha vez. Não você não pode. Você espera. Errei. Errou a D. Espera, errei.	50	(ele joga respeitando as regras)
51	– Isto, acertou↑. Vamos colocar mais o carneiro. Espere. Não. Não está bom. Assim não. Espera. Solta minha mão.	52	(ele boceja e abaixa a cabeça)
53	– Errei. Errou. Você errou. Tire a mão e espere sua vez. Para você aprender a brincar.	54	(ele para e manipula todas as peças)
55	–Vamos guardar (ele sorri e demonstra contentamento) – Que bicho é este?	56	– Cavalo
57	– Vamos contar quantos cavalos tem?	58	– 1, 2, 3, 4, 5,6
59	– Muito fácil né↑ (ela começa a contar uma história, mas é interrompida por ele e a sessão precisa terminar).	60	

Fonte: dados colhidos das filmagens

No processo de análise interessa destacar fatos relativos ao comportamento dos interlocutores. Embora o objeto da análise seja a criança-TEA, não se pode descartar também as ações do fonoaudiólogo, já que se está diante de fatos e

eventos que emergem na situação interativa.

O ato mais frequente nos turnos desta criança é o *assertivo*, pois é dele que ela se vale para nomear os objetos que lhe são expostos por F. Quem desencadeia o seu propósito de interação é CR1 através do ato 02: *Cobra*<sup>22</sup>, já que, através dele, manifesta o seu desejo de comunicação em nomear o objeto destacado pelo interlocutor e os demais que estão em seu campo visual. Nota-se, em geral, uma realização plena do ato (Turnos 2, 4, 6, 8, 10, 20, 56).

Alguns turnos, todavia, merecem um destaque especial: (a) no caso dos Turnos 22, 26, 28 e 30 existe uma dificuldade com a dicção do nome: Girafa > giapa > giafa, do mesmo modo que hipopótamo > hipopoto; baleia > baêia; e jacaré > jacaé. (b) nos Turnos 30 e 32 ocorre o uso das habilidades comunicativas de pedido de ação (PA), em que é solicitado a F que continue a executar a ação de mostrar figuras, e de pedido de rotina social (PS), em que é solicitada a manutenção do jogo interativo por CR1. Entre outros acertos e desacertos, a terapia proposta parece ser bem sucedida não apenas em função do número de acertos da criança em relação à identificação de animais, mas, sobretudo, por ter ela aderido ao processo de interação com a terapeuta, uma condição necessária à sua superação.

Na sessão existe o estímulo para a realização de outros atos assertivos, os quais, todavia, não foram realizados de forma plena. Trata-se dos turnos em que F introduz objetos representativos de figuras geométricas<sup>23</sup> que deveriam ser reconhecidas por CR1. Nos Turnos 34 e 38, CR1 não consegue completar a designação para *quadrado*, pronunciando alternativamente *Qua* > *Quááo*. É curioso que, embora F tenha estimulado diversas designações de formas geométricas - *quadrado, retângulo, círculo, oval, pentágono, hexágono, losango, trapézio* - nenhuma foi realizada de forma satisfatória. Aqui é preciso indagar se as razões dessa dificuldade se devem ao teor abstrato das formas geométricas que se tornam transparentes quando incorporadas ou visualizadas por objetos específicos – fato ilustrado por CR1 que respondeu: *estreia, bola*. Para alguns casos deveria acrescentar uma dificuldade com as próprias designações, pois, com exceção de oval, a série apresentada exhibe palavras complexas em termos de sua dicção.

A presença de atos diretivos na fala de CR1 no ato - 12 – *Olha!* – nos atos -

<sup>22</sup>CR1 nomeia figuras em EVA fixadas na sala (foto no Anexo B)

<sup>23</sup>As figuras são apresentadas em um pequeno livro em que cada uma das formas está em uma página. É um material que a criança já conhece e que já havia sido utilizado em outras sessões. (Foto no Anexo C)

14 e 16 – *Quem é você?* – evidencia uma dimensão menos passiva de sua atuação no processo interativo. Se o objetivo é desenvolver sua capacidade de interação, mais espaços para a intervenção da criança deveriam ser abertos nesse processo de terapia.

Quanto às habilidades comunicacionais e pragmáticas CR1 apresenta pedido de objeto (PO), pedido de rotina social (PS), nomeação (N), atos reativos (RE) e expressões de protesto (PR), porém sua competência comunicacional é restrita, apesar de apresentar intenção comunicativa.

Do ponto de vista enunciativo, a sessão se desenvolve de modo bastante tranquilo, porém na relação entre o ato - 37 – *Fala direito* ↓ -, ainda que em tom descendente, e o ato - 38 – *Quááo (ele diz irritado)* – mostra um nível tensão entre os interlocutores. Parece que o TUd, pelo registro do observador, percebe que o ato do EUE não é amistoso pelo seu caráter diretivo (menos importante aqui), mas pelo teor do conteúdo proposicional de sua fala – um teor corretivo pelas seguidas tentativas da criança de realizar a pronúncia. Além do mais, não se pode negligenciar a existência do efeito perlocucional de *impaciência*, detectado pela criança na fala do parceiro.

Os turnos 47-48 e 51-52 evidenciam certo desprezo por parte do TUd - *ele abaixa a cabeça e boceja* – na interação com o interlocutor, e a função comunicativa realizada é a de protesto (PR). Apontam-se aqui duas explicações com vistas a justificar cada um dos casos. No primeiro, questiona-se se fato de se tratar de uma intervenção longa de F, o que não teria motivado esse efeito na postura do interlocutor. Não se pode desconsiderar também o fato de a intervenção se fazer representar por dois atos diretivos com dois temas distintos (designação e convite para brincar). No segundo caso, a forma da intervenção é também marcada por atos diretivos com valores não muito propensos a um incentivo à criança - *Espera. Não. Não está bom. Assim não. Espera. Solta minha mão* -, ainda que o início do turno tenha sido de incentivo a ela - *Isto, acertou*↑. Cabe ainda acrescentar se o fato de estar no final da sessão não evidenciaria um cansaço da criança.

No turno 26 CR1 leva a mão da fonoaudióloga para continuar a atividade, este é um ato realizado para solicitar a continuidade de um jogo de interação social (PS). Nos turnos 14 e 30 CR1 emite pedidos de informação (PI), que são atos diretivos com modo pergunta provocando um efeito perlocucional de levar o outro a resolver sua dúvida. Estes são atos significativos e interativos, juntamente com

outros aspectos já apontados, apesar de não serem realizados numa estrutura formal padronizada.

O contato visual ocorre em momentos durante situações em que sua atenção está focada e em que interações são estabelecidas. Como é notado nos turnos 30,32 e 35 em que a criança permanece em silêncio e continua observando os movimentos da fonoaudióloga e mantendo o vínculo interativo.

A circunstância dialogal que ocorre não é comum, mas tem para a terapia a importância de suscitar a interação e com ela ativar processos neuroperceptivos da linguagem e da cognição. O compartilhamento daquilo que a criança conhece é expresso quando lhe é solicitado pelo outro, o que corrobora com o que já se sabe enquanto característica da pessoa com TEA, da mesma maneira que a falta de iniciativa dialogal.

### Quadro 9 - Interação 1- CR1- Sessão 2

Loc	Enunciados de F	Loc	Enunciados de CR1
		01	- cadê ôsa? Cadê osa, tia?
02	- <i>Bicho? A onça? Licença.</i>	03	- bigada
04	- <i>Põe no lixo, por favor, do seu lado↓.</i>	05	- Passa aqui. Vamos pega onça
06	- <i>São figuras para aprender o igual. São figuras grandes. (enquanto ela fala ele fica esperando em silêncio) – Passear</i>	07	- não↑não↑não↑
08	- <i>Espera, vamos colocar todas primeiro. Espera/ Tira a mão. Vira uma de cada vez. Não, não é assim, não é desta forma. (ele vira aleatoriamente as figuras, mas fica atento ouvindo o que é dito).</i>	09	- Não, não, a onça.
10	- <i>então vou virar para você. (ela demonstra para ele como deve ser feito)</i>	11	- Não (apesar de dizer não ele faz o emparelhamento das figuras iguais)
12	- <i>Põe junto, café com café. Junto.</i>	13	- Agora chega. Agora chega
14	- <i>Quem falou assim? (ela insiste e ele termina a atividade) – Outro.</i>	15	- Docinho? (ele aponta para palma de sua própria mão)
16	- <i>Cadê o docinho que estava aqui? O gato comeu. Cadê o gato? Foi pro mato. Cadê o mato? O fogo pegou. Cadê o fogo? A água apagou. Cadê a água? O boi bebeu. Cadê o boi? Foi carregar o trigo. Cadê o trigo? A galinha espalhou. Cadê a galinha? Foi botar ovo. Cadê o ovo? O padre bebeu. Cadê o padre? Foi celebrar a missa. Cadê a missa? A missa acabou e o povo foi por aqui, por aqui. (Ele fica olhando para ela, prestando atenção e sorrindo até acabar.).</i>	17	- o ovo↑
18	- <i>e este? Flores. Banana. Gosta de bananas?</i>	19	- (ele cheira a cartela)
	<i>(é necessário sair da sala com a criança devido à sua inquietação)</i>		

Fonte: dados colhidos das filmagens

Neste segundo quadro é importante registrar que é a criança quem inicia a situação comunicativa, como é visto no ato – 01: *Cadê a onça?* Além de lançar mão de um ato diretivo com modo pergunta ele indica conhecer os objetos que existem naquele ambiente e que é possível conseguir o que deseja expressando-se. Os outros atos manifestados são de caráter assertivo e expressivo.

A relação entre um EUE um TUD é uma condição necessária para a encenação do ato de linguagem, que surge processualmente na cena enunciativa.

Essa cena dá validade a um estágio inicial de entendimento interlocutivo, mas também é nela que as tensões se apresentam. Há três momentos em que CR2 manifesta essa tensão, através de atos expressivos: ato - 07: *não↑não↑não↑*; - 09: *Não, não, a onça*; - 13: *Agora chega. Agora chega* -. Há que se destacar nesses atos não apenas o seu modo de realização (recusa), mas também o efeito intencional de impaciência, de intolerância, marcado pela enunciação ascendente do *não*. Em termos do conteúdo proposicional, é importante destacar o teor enfático da recusa, marcado pela repetição contínua de palavras. Marcas de intencionalidade estão presentes nessa ênfase atribuída à recusa e mais fortemente em suas expressões gestuais que acompanham esses atos.

No turno 15, quando CR1 aponta para a própria mão e diz *Docinho?* é emitido um pedido de rotina social (PS) solicitando ao outro uma situação interativa, porém não ocorre a garantia de uma interação discursiva, uma situação conversacional, pois segundo Goffman (2011, p.113) “o indivíduo deve não apenas manter seu próprio envolvimento, mas também agir de forma a garantir que os outros mantenham o deles”.

Em termos específicos da abordagem teórica aqui adotada a respeito do contrato comunicacional que é estabelecido, o componente comunicacional está completo, os parceiros estão presentes, se veem e utilizam o canal oral e quanto ao componente psicossocial eles se reconhecem. A hierarquia existente na relação terapeuta/paciente são respeitadas, tanto que CR1 cumpre o que lhe é proposto assumindo um lugar quase que de submissão. É o que se nota, por exemplo, na relação interativa entre os turnos 16 e 17, onde a longa narrativa da terapeuta corresponde a um ato expressivo singular de exclamação – *o ovo*. Em casos como esse, todavia, cumpre perguntar se não caberia à terapeuta promover uma divisão da narrativa com a criança, se um dos objetivos é estimular uma interlocução com ela. Porém no componente intencional o construto *a priori* que cada um dos parceiros tem de si mesmo e do outro não pode ser considerado como pronto, fechado, mas não há como afirmar que ele não exista por parte da criança com TEA.

Pode-se observar que, mesmo havendo a manifestação de poucos enunciados, CR1 demonstra ter intenção comunicativa. Embora não mantenha uma estrutura dialogal de troca de turnos e de manutenção da temática, ocupa o papel de enunciador e de sujeito interpretante, o que denota capacidade de estabelecer um contrato comunicacional, apesar de atípico.

A tentativa por parte de F é a de estabelecer momentos mais extensos de interações discursivas, o que da sessão 1 em relação à sessão 2 não ocorre, porém a qualidade da troca enunciativa apresenta uma evolução. Os enunciados da sessão 2 são mais curtos, mas as marcas de intencionalidade são mais evidentes e apontam a capacidade da criança de compreender e de expressar, como nos atos -05: *vamos pegá onça* e -13: *Agora chega*.

São notadas falhas na habilidade da atenção compartilhada que são recorrentes nas duas sessões tanto em gestos quanto nos enunciados que são utilizados não para fins comunicativos nem para compartilhar interesses.

Confirma-se aqui também que CR1 inicia interações, demonstrando uma intenção comunicativa e manifesta as mesmas habilidades comunicativas da sessão anterior o que coaduna com sua pouca habilidade comunicativa. Parece que o uso de estruturas frasais curtas, na situação em análise, comporta uma carga de intenções e significados que asseguram a agilidade do diálogo, da mesma forma que assegura a sua compreensão, em razão de objetos locais que a enunciação mobiliza.

Seus enunciados têm uma estrutura simples, porém não menos complexa que a de qualquer outro, pois ele está consciente daquilo que expressa, mesmo que tenha que se valer de gestos para compreender o que lhe é dito ao cumprir ou recusar o que lhe é proposto, assim como ao seguir regras. O comprometimento entre os discursos dos interlocutores é materializado na circunstância em que a cena enunciativa se instaura: intervenção terapêutica.

### **6.2.2 Situação 2 – CR2**

Esta criança é também do sexo masculino, com diagnóstico de autismo. Tem 08 anos de idade, frequenta a 1ª série do ensino fundamental, está em atendimento fonoaudiológico há 02 anos. Ela é bilíngue, sendo que há um ano domina a língua portuguesa, até então só tinha contato com a língua inglesa. A divisão dos turnos é em CR2 e F. A intervenção nesta sessão inicia-se com a manipulação da terapeuta de um objeto que a criança traz para o encontro. O objetivo ao longo das duas sessões que se seguem é ampliar a expressão oral da criança.

### Quadro 10 - Interação 2- CR2- Sessão 1

Loc	Enunciados de F	Loc	Enunciados de CR2
01	-bom dia! O que é isto?	02	((ele está brincando com uma toalhinha de mesa em formato de macaco))
03	-bom dia macaquinho ((ela acaricia a toalha como se fosse um filhote))	04	((ele beija a toalha e faz contato visual))
05	((ela também dá um beijo na toalha e a manipula)) Olha! Vamos contar uma história do macaco?	06	((ele a olha e coloca na mão dela uma das fitas do gorro que está usando))
07	-é para amarrar? ((após ele fazer contato visual sinalizando que é para ajuda-lo, ela amarra o gorro)) E:ra uma ve:z um macaquinho	08	((ele sorri))
09	-ele tinha um amigo que se chamava V e morava num lugar que fazia muito frio, perto de Nova York?	10	((ela o acaricia no rosto, mas ele retira sua mão e retorna a manipular a toalha)).
11	-e o V gostava muito deste macaco. V. fazia carinho na cabecinha dele, passava a mão na orelhinha do macaquinho, dava comida para o macaco. O que você dava de comer pro macaco V.?O que o macaco gosta de comer?	12	((ele vira o rosto para o outro lado, fica parado)).
13	- o que ele gosta de comer?((ela fica acariciando a mão dele e ele volta o olhar para as mãos)) banana ou maçã?((ele volta a manipular a toalha)) ele gosta de carinho este macaco. Estou fazendo carinho nele igual o V. gosta. Coçando o V., coçando o macaco ((ela faz afagos nele e na toalha)) igual a mamãe macaco faz coça o piolhinho.	14	((ele sorri e recebe passivamente o afago. Ele começa a coçar a própria mão)).
15	- faz assim não. Tem machucadinho aí? Deixa ver. Tá coçando? Vamos tampar senão marca, dá feridinha. (criança tem uma feridinha na mão)	16	((ele faz contato visual))
17	- Tá ruim? Tá coçando. Coça assim quer ver ((ela cobre o braço com a blusa para que ele não se machuque)) Agora passa a vontade e não marca você	18	((ele coloca as mãos no rosto demonstrando cansaço))
19	- vamos pegar outro jogo?(é uma atividade de escrita. A solicitação para nomear é uma estratégia para que ele use a fala).	20	((ele olha imediatamente para ela indicando concordar))
21	-vamos? Fica aqui do meu lado ó. Tenho este aqui que é de formar palavras. Olha.	22	((ele observa atentamente))
23	- o que é isto?((ela mostra uma figura de um jogo conhecido por ele)) Você sabe o que é? Qual é o nome?	24	-cachorro
25	- cachorrinho? N: ão. Errou, vem pra cá. Ah, olha isto. Ahn?((ele sussurra banana)) fala alto. Tá falando muito baixo. Que preguiça! Tá, acertou macaquinho, o V preguiçoso acertou, é uma bana:na que você gosta de comer	26	((ele fica sorrindo recostado na toalha))
27	- vou deixar aqui até a gente achar as letrinhas viu macaco. Olha a outra! O que é isto?um, um?hein V.?	28	((ele fica manipulando a toalha))
29	- o que é isto V.?((ela faz com as figuras os movimentos de voo do avião)) o que é isto? Como se chama?	30	((ele olha, sorri)).
31	- é um trem?	32	((ele sorri demonstrando saber que não é um trem e que ela o está enganando))
33	-n:ão!é um carro? N:ão!	34	((ela começa a dar leves tapinhas na mesa e a cantarolar))
35	- ih o V. não sabe. ((ela pega outra figura em formato de coração e mostra para ele)) tum. Tum. tum. tum. não sabe também.	36	((ele faz movimentos estereotipados com o corpo))
37	- este aqui você sabe	38	((ele para imediatamente e olha))
39	-olha bem, tem a musiquinha dele: eu conheço um jacaré, que gosta de comer, esconde seus olhinhos, senão o jacaré come seus olhinhos e seu dedão do pé. Eu conheço um jacaré, que gosta de comer, esconde o macaquinho, senão o jacaré come o macaquinho e seu dedão do pé. Ficou amigo do macaco	40	((ele observa sorrindo aguardando outra figura))
41	- espera aí que tem mais desenho, parece que deu uma mistura:da.opa! não, muito esquisito este. Vamos brincar de montar palavrinhas então? Vamos começar pela banana do macaco. A gente vai dar uma arredadinha aqui ((ela afasta um pouco a toalha))	42	((ele tenta tirar o gorro sozinho e não consegue, mas também não pede ajuda)).
43	-vamos tirar o gorro, está fazendo calor ((vagarosamente ela retira seu gorro)).	44	((ele resmunga achando ruim de ter tirado, assim ela recoloca o gorro)).
45	- vira para mim, vira, por favor. Aqui ó	46	((ele pega a figura da banana e começa a manipulá-la enquanto ela está separando as sílabas. A figura cai no chão)) aaaaaa. dá
47	-cadê a banana V.?põe a banana aqui	48	((ele está procurando no chão, mas parece não localizar a figura)).
49	- cadê a banana? cadê a banana? Você escondeu a banana V.?	50	((ele deixa de procurar a figura, pega as sílabas e monta a palavra banana)).
51	- muito bem!agora cadê a banana pra gente colocar aqui? Ótimo, parabéns! Agora cadê a banana?me dá ((ela estende a mão))	52	-dá? ((ele abaixa e recomeça a procurar a figura))
53	- cadê a figura da banana? Onde foi parar? Cadê V. sumiu?((ela	54	((ele olha, pega no chão a figura e a encaixa na

	<i>levanta para procurar)) onde está?((ela arrasta a mesa))V. caiu no chão</i>		palavra que acabou de montar)).
55	<i>-parabéns, montou a banana.</i>	56	((cantarola))
57	<i>- macaco me dá licença tá, vou arredar você para lá. O que é isto? Agora vou misturar dois: te:sou:ra e jacaré</i>	58	((ele vira o rosto para o outro lado))
59	<i>- veja bem, vou deixar tudo misturado ó. Você vai formar as duas palavras, a tesoura e o jacaré, pode montar.</i>	60	((ele monta sem solicitar ajuda))
61	<i>- já:ca ok muito bem jacaré. Aqui tem mais este para montar que é a tê</i>	62	-tesoura
63	<i>-muito bem, então pode montar, as sílabas já estão na mesa olha</i>	64	((ele começa a montar))
65	<i>- muito bem, vou arredar para cima porque a gente tem mais duas palavras. Agora vou misturar dois de novo. O que é isto?</i>	66	-coração
67	<i>- e o outro</i>	68	-avião
69	<i>-fora de ordem pra você montar. O que está escrito aqui?</i>	70	((ele a ignora e continua montando as palavras))
71	<i>-vou fazer diferente! Me dá a /ão/. Onde tá escrito /ão/</i>	72	((ele entrega uma sílaba qualquer))
73	<i>- não é isto que eu estou pedindo. Onde está escrito /vi/?</i>	74	((ele entrega a sílaba vi))
75	<i>-isto muito bem!onde está escrito ão?</i>	76	((ele entrega a sílaba ão))
77	<i>-muito bem! E onde está escrito só a?</i>	78	((ele entrega a letra a))
79	<i>- isto agora monta coração. Então me dá um ra. Isto. Agora o ção</i>	80	((ele entrega e participa demonstrando contentamento))
81	<i>- e o co?isto muito bom. Co:ra:ção. Tem mais? Tem. olha agora eu tenho três diferentes, para caber vou juntar estes daqui. O coração, o avião, a. o que é isto?</i>	82	-tesoura
83	<i>O que é isto?</i>	84	-banana
85	<i>- agora vou colocar outros três diferentes. O que é isto? es:quilo</i>	86	- esquilo
87	<i>- isto? Como chama? Você não sabe? Vai descobrir</i>	88	((ele olha sorri, mas não fala)).
89	<i>- e este, que delícia?</i>	90	-sorvete
91	<i>- sorvete, muito bem!agora olha a bagunça hein. Tudo esparramado ó. Levanta a cabecinha pra fazer. Pronto! Pode montar</i>	92	((ele começa a montar, para, cantarola)).
93	<i>- continua! Es:qui?qui (+++) qui. Isto. Esqui:lo. Isto muito bem e estes outros dois? Vamos? Este é o sorvete. Isto muito bom. Falta ainda a caneta. O que está escrito aqui</i>	94	-caneta
95	<i>- aqui está escrito caneta?</i>	96	-é
97	<i>- não. Só aqui neste pedacinho. Ca. Dá o outro pedaço</i>	98	-ne?
99	<i>-ne. E aqui?</i>	100	-tá
101	<i>-parabéns, muito bem!. Ok guardar. Pegar outro</i>	102	((ele recoloca o gorro, pega sua toalha e levanta)).
103	<i>- um momento. Não acabou não. Não terminou. Pode assentar</i>	104	((calmamente ele assenta))
105	<i>- assenta aí, vamos fazer mais um rapidinho. Só pra você me contar o nome de algumas figuras. Pode nomear junto com o macaquinho tá bom? vamos colocar o macaco aqui que a gente mostra para ele e você fala o nome. Ó você vai ensinar o macaco, tá?como chama? O macaco ele não sabe</i>	106	-pipa
107	<i>-pipa! Viu macaco. Pipa! põe aqui pro macaco aprender. Segura pra você ensinar pra ele. Ah mas tem que falar o nome pro macaco né. como que ele vai saber você não disse o nome. chama mala viu macaco, chama mala. Ó conta pra ele. Não, não pode colocar aqui sem falar o nome.</i>	108	((ele insiste em colocar a figura perto da toalha, mas não nomeia, mesmo fazendo parte de seu vocabulário)).
109	<i>- Você fala o nome. Fala da:do. Não machuca. Não machuca</i>	110	((ele tenta apertar o rosto e a mão dela))
111	<i>-não pode machucar. Pode beijo</i>	112	((ele sorri))
113	<i>Ah mas o V não quer falar macaco. Como que a gente vai fazer? então me dá de volta, me dá o dado, a mala e a pipa. Ok. (a sessão se encerra)</i>	114	

Fonte: dados colhidos das filmagens

Um dos objetivos fundamentais nesta sessão é promover, de forma mais intensa, o processo de interação e, em particular, o desenvolvimento da interlocução entre terapeuta e paciente. Pelos registros, a cena enunciativa onde cada um dos sujeitos encena os atos de linguagem é marcada por um processo de assimetria muito grande: de mais de cinquenta interações, o EUE - CR2 manifesta-se discursivamente em menos de vinte ocasiões. Além do mais, essas interações são marcadas por atos que revelam pouca elaboração linguística, já que ou são atos de

caráter monossilábicos – 46: *dá*, -98 *né?*, - 96 *é*, - 100 *tá*, embora relevantes pragmaticamente, ou de valor declarativo-nomeativo como em – 62: *tesoura*, - 66: *coração*, - 68: *avião* e outros, em decorrência de estímulos da terapeuta. Quando são apresentadas à CR2 figuras para nomear ele se recusa em fazê-lo apesar de serem representações de objetos que são de seu conhecimento – o que é assegurado pelos contatos anteriores. Seus acertos se dão com frequência quando monta palavras, através da junção de sílabas<sup>24</sup>, correspondente a figura. CR2 demonstra uma preferência pela escrita em detrimento da expressão oral espontânea.

Embora o processo interlocutivo seja marcado pelas dificuldades apontadas, a interação é amplamente compensada por gestos e ações desenvolvidas pelo EUE-CR2 em consonância com as ações do EUE-terapeuta, que está sempre buscando formas alternativas de interação tais como: se dirigindo ao objeto<sup>25</sup> que a criança trás para a sessão através de carícias e o fazendo parte integrante do processo terapêutico; ao interpretar seus gestos e ações, não deixando-a sem respostas ou sentindo-se incompreendido; ao dar o nome dela ao personagem da história inventada; ao incluir nesta história a cidade onde ele morou antes de vir para o Brasil; propondo atividades que sabe ser de interesse de CR2.

O processo de interação desenvolve-se sem tensões, já que EUE-CR2 se mostra sorridente em algumas oportunidades (turnos 8, 14, 24, 30 40, 82, 112) e se mostra também propenso a colaborar, conforme verifica-se nas atividades de montagem (turnos 64 a 80). Houve momentos em que se pode computar alguma dificuldade na interação, o que não chegou a afetar o desenvolvimento da terapia.

Pode-se, em resumo, apontar alguns aspectos, relativos ao comportamento da CR2, e que foram mais característicos no desenvolvimento da sessão:

- (a) CR2 realiza emissões verbais apenas para responder ao terapeuta nos momentos que lhe é solicitado nomear. No turno 6, ele faz um pedido de ação (PA) para satisfação imediata de amarrar seu gorro, mas não indica intenção em iniciar ou manter uma relação interativa.
- (b) Houve o predomínio de expressões mímico-faciais e da execução motora da atividade proposta, não demonstrando prazer ou interesse.

<sup>24</sup>O jogo utilizado foi 'Ache e Encaixe' (foto no Anexo D)

<sup>25</sup>CR2 trás uma toalhinha em forma de macaco. É um objeto que ela usa em sua casa e F o insere como elemento para iniciar uma interação.

- (c) Em dois momentos CR2 finaliza a atividade em execução. No ato -18: *((ele coloca as mãos no rosto demonstrando cansaço))*, e encerra a história que estava sendo contada por F na sequência dos atos – 101: *parabéns, muito bem!. Ok guardar. Pegar outro;* - 102: *((ele recoloca o gorro, pega sua toalha e levanta))*, - 103: *um momento. Não acabou não. Não terminou. Pode assentar,* - 104 *((calmamente ele assenta))*. O ato de finalizar indica manifestação explícita não de recusa, mas de que ele também é co-construtor do processo terapêutico, que a relação estabelecida é de paridade e não unilateral, com determinações e imposições exclusivas do fonoaudiólogo.
- (d) Nos atos – 101: *Parabéns, muito bem!. Ok guardar. Pegar outro e* – 102: *((ele recoloca o gorro, pega sua toalha e levanta))*, observa-se que a intervenção da fonoaudióloga - *Ok guardar* - é que leva a criança a compreender que a sessão acabou sem que ela tenha dado atenção devida ao ato seguinte – *Pega outra* – que implicaria a continuidade da sessão. É possível supor que algum déficit de atenção, no acompanhamento da interação, possa levar a certas interrupções no processo dialogal.
- (e) Quanto ao quadro das funções comunicativas CR2 manifesta protesto (PR), exibição (E), jogo (J), atos reativos (RE) e não focalizados (NF) o que aponta pouca habilidade comunicativa.

**Quadro 11 - Interação 2- CR2- Sessão 2**

Loc	Enunciados de F	Loc	Enunciados de CR2
02	<i>-tá bravo hoje é? A menina hoje está brava. ((uma outra aluna estava gritando e ele a estava imitando)) Vou pegar um maior pra gente fazer, este aqui tá muito pequenininho</i>	01	EEEEEEEE
04	<i>- bom dia. bom dia ((eles fazem contato visual))</i>	03	<i>((enquanto esperava ele batia na mesa, cantarolava e imitava os sons emitidos pela colega)).</i>
06	<i>-tudo bem?</i>	05	<i>-bom dia</i>
08	<i>- quer fazer quebra cabeça? Quer?</i>	07	<i>-tudo bem</i>
10	<i>-sim ou não?hum?</i>	09	<i>-quebra cabeça. Quebra cabeça</i>
12	<i>((ela pega a caixa e mostra para ele)) dois cachorrinhos</i>	11	<i>((ele vira o rosto))</i>
14	<i>-e aqui tem o...</i>	13	<i>-dois cachorrinhos</i>
16	<i>-qual que você quer?</i>	15	<i>-gatinho</i>
18	<i>-gatinho. Então nós vamos fazer o gatinho.</i>	17	<i>-gatinho</i>
20	<i>- nós vamos montar pra ficar igual a caixa. Pode montar.</i>	19	<i>((ele aguarda tranquilamente ela colocar todas as peças sobre a mesa))</i>
22	<i>-está lá na sua sala ((R é a professor dele))</i>	21	<i>-cadê a R?</i>
24	<i>-ela mexe com letrinhas. Pode? Não mexe não. ((ele mexe em outro material)) pode montar o gatinho</i>	23	<i>-R. Letras</i>
26	<i>-fecha a boquinha pra respirar pelo nariz. Fecha assim ó ((ela faz demonstração)) conseguiu?((eles continuam montando juntos e em silêncio)) embaixo. Fecha a boquinha, fecha.</i>	25	<i>((ele pega as pecinhas e começa a montar em silêncio))</i>
28	<i>-guarda a língua. Na sua casa tem gato? Tem gatinho?</i>	27	<i>((ele continua montando, atento)).</i>
30	<i>- tem gatinho na sua casa?</i>	29	<i>-gato</i>

32	- <i>como ele se chama?</i>	31	-tem <i>gatinho</i> lá em casa?
34	- <i>não, embaixo, olha tem <i>matinho</i>. Isto tá certo este. De cá</i>	33	- aqui
36	- <i>olha aqui. As <i>florzinhas</i> estão do outro lado. Isto esta <i>ponta. A outra ponta. embaixo</i></i>	35	((ele faz contato visual para certificar se está montando corretamente))
38	- <i>fale em português</i>	37	((ele diz algo em inglês))
40	- <i>conseguiu?. Quer ajuda? Quer?</i>	39	- português?
42	- <i>cachorro, cabecinha do cachorro.</i>	41	-quer?

**Fonte: dados colhidos das filmagens**

Diferentemente de outras situações, a presente sessão mostra um processo interlocutivo mais integrado entre o terapeuta e a CR2. Tal fato se evidencia na sessão, já que das 21 possibilidades de turnos de fala disponíveis para a criança em apenas seis ela se comunica gestualmente. Essa propensão da CR2 e seus turnos de fala tornam o processo interlocutivo mais dinâmico até mesmo fazendo com que as falas da terapeuta se tornem menos longas e tematicamente mais pontuais.

Se a dinâmica interativa aponta nessa dimensão, é necessário ressaltar, todavia, que a natureza das intervenções apresentou algumas repetições de termos usados por F, como se vê nos atos – 8: *quebra cabeça*, - 9: *quebra cabeças*; - 12: *dois cachorrinhos*, - 13: *dois cachorrinhos*; - 40: *consegui? Quer ajuda? Quer?*, - 41: *quer?*, ou até mesmo de uma expressão – 30: *tem gatinho na sua casa?*, - 31: *tem gatinho lá em casa?* . No caso da expressão, é importante ressaltar a compreensão da questão proposta, a ponto de a criança prover uma resposta com uma reconstrução dêitico-espacial precisa – *lá em casa*. Há outros casos de supostas repetições que precisam ser considerados:

- a) Os casos de – 4: *Bom dia*, - 5: *Bom dia*; - 6: *Tudo Bem?*, - 7: *Tudo Bem* representam formas convencionais de interação e a sua repetição é esperada em razão de serem atos expressivos-saudação, cujo valor fundamental é o de criar o envolvimento entre os interlocutores e cujo ato indica o reconhecimento da presença do outro;
- b) Os atos representados em – 28: *Na sua casa tem gato?*; - 29: *gato* mostram uma repetição, mas inteiramente compreensível por se tratar de um fato contido na pergunta proposta por F. CR2 não faz reproduções estereotipadas, não ocorrem ecolalias, mas evoca fragmentos da fala de F dentro de um contexto dialogal.

Em relação ao esquema enunciativo da sessão é importante destacar a

presença de diversos gestos; elemento importante na manutenção do processo interativo. Ressaltam-se, de modo especial, os gestos que representam a inserção da criança no processo terapêutico, conforme pode ser percebido pela sequência de ações: - 19: ((*ele aguarda tranquilamente ela colocar todas as peças sobre a mesa*)); - 25: ((*ele pega as pecinhas e começa a montar em silêncio*)); - 27: ((*ele continua montando, atento*)).

Quanto ao contrato comunicacional que regula as práticas de linguagem numa sessão terapêutica, pode-se afirmar que os protagonistas cooperaram mutuamente para a sua realização, ainda que o seu alcance tenha sido parcial. Como assegura Charaudeau (2010, p.56). “A noção de *contrato* pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações languageiras destas práticas sociais”, Nessa concepção, vê-se o esforço dos interlocutores para a manutenção da interação e, em destaque CR2 com suas repostas diretas indicando compreensão do que lhe é dito, mas sem correspondência com os efeitos que F tenta alcançar com seus atos, que mantém uma sequência de atos estimulativos, dentro da proposta terapêutica.

A intenção comunicativa de CR2 é notada nas duas sessões e foi instauradora do processo interativo marcado pela alternância de papéis enquanto EUE/ EUC e TUI/TUD garantindo um contrato comunicacional. Além das funções comunicativas expressas na sessão 1, na sessão 2 CR2 manifesta reconhecimento do outro (RO), nomeação (N) e pedido de informação (PI). Percebe-se na materialização de seus enunciados a elaboração de um discurso interior orientado pelo contexto social, regulado por este contexto que interfere na sua entonação e estilo. Respostas sociais são coerentes como se vê nos turnos que iniciam a sessão com cumprimentos de forma cordial.

Há prevalência de manifestações por expressões corporais e gestuais em relação à expressão verbal, o que apenas marca peculiaridades nas práticas discursivas desta criança, mas não o anula. O seu silêncio é também enunciativo e é um ato que causa efeitos perlocucionais no terapeuta que faz mudanças em suas estratégias pelas indicações daquilo que se interpreta, com se observa na interação dos atos – 25: ((*ele pega as pecinhas<sup>26</sup> e começa a montar em silêncio*)), - 26: *fecha*

---

<sup>26</sup>As peças são de um quebra cabeça. (foto no Anexo E)

a boquinha pra respirar pelo nariz. Fecha assim ó ((ela faz demonstração)) conseguiu?((eles continuam montando juntos e em silêncio)) embaixo. Fecha a boquinha, fecha; - 27: ((ele continua montando, atento)), - 28 guarda a língua<sup>27</sup>. Na sua casa tem gato? Tem gatinho?; - 29: gato.

As manifestações de silêncio por parte do paciente são aqui consideradas como um aspecto enunciativo, o que já foi objeto de discussão, em estudo sobre o silêncio na clínica fonoaudiológica com caráter fundante na aquisição desviante da linguagem em crianças, realizado por Surreaux (2000, p.594). A autora faz uma categorização do silêncio e inclui o silenciar do autista na categoria “silêncio ligado a uma posição subjetiva”, lugar este em que o sujeito tem dificuldade de fazer uma inscrição simbólica do seu dizer para o outro. O silêncio introduz um enunciado a ser emitido e imprevisível, carregado de sentido e componente da significação. A expressão *silêncio fundante* é usada por Orlandi (2007, p.29) para dizer que o silêncio é marcadamente significativo e ainda afirma que “o silêncio é o real do discurso”.

Pode-se notar que, de acordo com as manifestações da criança, F vai organizando seus enunciados com o intuito de atingir seu foco principal nas sessões que é garantir uma interação discursiva em alguma medida.

### 6.2.3 Situação 3 – CR3

Esta situação foi representada por uma criança do sexo masculino, com diagnóstico de autismo, 09 anos de idade e que frequenta a 1ª série do ensino fundamental na escola de educação especial. A divisão dos turnos foi em CR3 e F.. A atividade de desenhar entra como pano de fundo para a estimulação da expressão oral especificamente por ser foco de interesse desta criança.

**Quadro 12 - Interação 3- CR3- Sessão 1**

Loc	Enunciados de F	Loc	Enunciados de CR3
01	-O que é que a gente vai fazer, G.?	02	-o dinossauro
03	- o dinossauro? você quer desenhar?	04	((ele acena com a cabeça que sim))
05	- vou pegar um papel	06	- um dinossauro grande↑ um dinossauro forte
07	Eu gosto muito de dinossauro também. Outro dia eu vi um desenho animado	08	- animado?
09	É um desenho. É um programa que chama Dino Dan. Tem um	10	- não é um dinossauro

<sup>27</sup>Estas intervenções são direcionadas a outros objetivos na terapia fonoaudiológica. Neste caso a criança é respiradora bucal e está desenvolvendo o hábito de protruir a língua, por esta razão F inseriu estes atos.

	<i>menininho</i>		
11	- que adora e ele vê o dinossauro num monte de lugar. Você precisa ver.	12	- é um dinossauro grande. Não é ele não. Eu sou o G. É dinossauro. Sabe desenhar, grande, forte.
13	Tá certo. Você faz um e eu faço o outro. Pode ser?	14	Ele acena com a cabeça que sim ((cantarola))
15	-vou deixar este papel para você. Toma este lápis.	16	-aqui, eu vou desenhar.
17	- então este aqui é de desenhar↑	18	Vou desenhar um dinossauro aqui. Esse aqui. É só eu colocar ele reto.
19	- vou fazer também. Vou fazer um daqueles que gosta de comer folha na árvore, que ele é grande.	20	-não é o dinossauro assim ((ele gesticula e faz mímica facial para representar um animal feroz)) com unhas
21	- então faz o seu com unhas. Eu vou desenhar o meu que é diferente do seu.	22	((ele desenha atento na sua atividade))
23	- eu não estou lembrando se este que come folha na árvore tem rabo. Você lembra se ele tem rabinho?	24	- tem rabinho
25	- tem?	26	- ah! O dente dele. Olha!
27	- o rabo dele é grande ou é pequeno?	28	- é pequeno ((ele observa o desenho da fonoaudióloga))
29	- ele tem unha também? Pequeninha?	30	- tem ((ele faz mímica de garras. Olha o desenho da fonoaudióloga e depois volta a desenhar)).
31	- como é que chama o seu? Vou fazer uma árvore aqui do lado do meu. Nossa que legal o seu hein!↑ele é bravo	32	-o dinossauro
33	- o seu é bravo?	34	- é↑ pode ser preto
35	- você vai querer colorir de lápis de cor?	36	- é o preto. é↑dinossauro↑
37	- vou pegar para você. E será que não filmou nada?	38	- filmou↓
39	- vou pegar devagarzinho hein!	40	((ele observa e sorri para a câmera))
41	- ei G.	42	-não! é o dinossauro
43	- ah! É para mostrar o dinossauro	44	- a foto
45	- olha este quem fez? Quem fez este?	46	((ele aponta para a fonoaudióloga)) – vou desenhar
47	- deixa mostrar o seu aqui. olha↑ nossa↑ muito grande hein! Do jeito que você falou. Queria mostrar um dinossauro grande	48	((cantarola))
49	- aqui	50	-eu, eu
51	- este já acabou? Você quer outra folha?	52	((ele acena com a cabeça que sim))
53	Vou pegar. Vou guardar aqui depois você coloca seu nome para saber que é seu. Este é marrom. Deixa ver se tem lápis preto. Eu não vou querer colorir o meu de preto não. Vou fazer o meu de outra cor. Qual que você vai fazer agora?	54	((cantarola))
55	- sabia que minha árvore tem poucas folhas. Porque não estava chovendo nestes dias. Está sequinha a árvore. Cadê o seu? Tem que aproveitar. Não tem mais folha	56	- não'
57	-termina ele. Tá faltando o olho, cadê o outro? Você não gostou dele?	58	-não. Elefante.
59	- então faz o elefante aqui, ué. Cabe. Tem espaço para fazer. Faz devagar para dar tempo da gente fazer muita coisa. Olha, ainda tô no primeiro, vou fazer matinho. O seu nem tem. Vou fazer o sol para ver que não está chovendo com a nuvem sem cair chuva	60	A não↓
61	- o quê?	62	-não dá, eu quero desenhar outra coisa aqui. O elefante
63	-o papel não deu? ((ele acena com a cabeça que não)) o papel foi pouco?. Não entendi, me explica	64	Hum!((ele fica mostrando o papel, mas não diz o que quer)).
65	- o que você quer?	66	Desenha aí. ((ele entrega o papel e lápis)) Desenha o elefante.
67	-ah! Você quer que eu faça o elefante aqui para você	68	((ele acena com a cabeça que sim)) –o elefante
69	-bem grande ou pequenininho?	70	-pequeninho
71	-você quer a mamãe dele também?	72	-a mamãe e o bebezinho
73	-então vou fazer primeiro o grande, mas eu gosto tanto quando você desenha também!((ele observa atentamente os movimentos)) você desenha tão bem! A mamãe elefante, com pezão bem grande, barrigão grandão. O rabinho, toda vez esqueço do rabinho.	74	-você não fez pernas, óia.
75	-agora vou fazer o filhotinho	76	-tá errado↑

77	-porque tá errado? O pezinho, olha!	78	-tá errado ((ele aponta)) aqui ó. Tá muito pequeno
79	-num tá não G é porque ela está virada de lado	80	-virada de lado?
81	-é. Agora eu vou fazer o filhotinho olhando para a mamãe. Será que eu vou saber? ((ele continua olhando e acompanhando o desenho)). O olhinho dele	82	-o filhotinho, que bonitinho! Tem rabo dele ó
83	- ah! Não vou esquecer, pode deixar.	84	-assim ó ((ele demonstra com a mão como ela deverá fazer o rabo))
85	-olha. Tá ó	86	-faz o cabelo dele, o cabelo dele.
87	-vou mostrar. Ah! Eu já sei, não é então um elefante é um mamute.	88	-mamute?
89	-é, o da Era do Gelo não é isto? Ele tem cabelo, ele tem chifrão assim ó. Tem dentão	90	- e o cabelo dele assim ó ((ele mostra no seu cabelo como é o do mamute))
91	-e a Amora é a filhinha	92	-Amora?
93	-é, ela chama Amora. A orelhinha dela é mais redondinha, ela também tem um denticinho grande assim. Pronto, aí você pode colorir. Como ele chama mesmo? Eu esqueço o nome dele, você lembra? Como chama o pai da Amora?	94	-o pai. O pai do elefante
95	-pois é, mamute.	96	-mamute, é que eu falo Era do Gelo.
97	-é o Meni	98	-é Meni
99	-Meni, Meni, Meni.	100	-MeniMeni pai
101	-ela chama Amora	102	-Amora?
103	-isto eu lembro	104	-você desenhou de cá
105	-não, só deste lado. Este é meu. Eu não quero desenhar deste lado	106	-desenha elefante
107	-eu não quero. Eu quero só este dinossauro que eu vou colorir agora	108	- você desenhou o meu
109	- agora colore o Meni	110	- eu quero mamute
111	-aqui mamute	112	-eu quero seu pai a Era do Gela, Meni. É o tigre
113	-tigre?	114	-tigre!
115	Ah!	116	-tigre, tidi. O Era do Gelo e o cabeça de galinha ((fono dá gargalhada)) esse é aquele
117	-deixa fazer aqui? Pode fazer o tigre aqui para você?	118	-tiguei
119	- vamos ver se eu me lembro da carinha dele. Eu lembro que ele tem nariz grande assim. Ah! Ele tem um dentão, não tem? ((ele mostra em sua boca onde ficam os caninos do tigre)) Assim. Acho que eu vou fazer só a carinha dele	120	- tem orêia
121	- a orelhinha dele não é grande não é redondinha assim parecendo um gato	122	- não é um gato, é um tigre.
123	- é um tigre, olha a patona.	124	- e as unhas dele?
125	Ah! Ele tem unhas grandes, um dois três, vou por a unha dele aqui.	126	- e o rabo dele?
127	- ele tem um rabão. Pronto. Ah, tá	128	- cabeça de galinha
129	Cadê o meu desenho?	130	-tá aqui
131	-não, o meu não tá aí não\ah! O meu tá aqui embaixo. Ah, ele tem umas manchas assim, é porque ele é alanrajado.	132	Meni Meni Meni
133	- ah! Tá é o bicho preguiça, ele é barrigudo, tem olhão assim.	134	-é o Tidi. Tidi
135	-ele barrigudo, tem rabinho também. Pronto.	136	-e você faz assim comprido, assim. Assim ((ele demonstra no próprio rosto como ela deve corrigir o desenho))
137	-comprido? Ah! O nariz dele é comprido, é verdade, esqueci, assim. É isso?	138	-não assim não
139	- não tem isto na barriga não?	140	- não. É o Tidi
141	- pronto	142	- esse aqui é o elefante
143	- mamute	144	- foto dele.
145	- então colore, porque vou colorir o meu. A gente vai dar de presente para alguém?	146	-o dente comprido
147	-faz porque eu não estou sabendo	148	-viu as unhas dele aqui. É o Tidi. Amigos. E os animais conhece o Tidi, Amora.
149	-o que você tá olhando?	150	- é o Tidi esse aqui.
151	- você não quer colorir não?	152	- tá sem ponta
153	- esse aí dá para colorir ainda. Experimenta para você ver	154	-ah↑
155	- o meu dá	156	-eu vou colorir tigre e o elefante
157	- ma:mute. Vamos aprender. Ele é mamute	158	- mamute?

159	-é	160	- eu vou colorir preto
161	- <i>ele parece elefante, mas é mamute.</i>	162	- o cabelo preto, ó. A o cabelo dele ó. Eu colori
163	- <i>termina de colorir que eu filmo seu desenho colorido. Esse meu dinossauro também é da Era do Gelo, é que tava fugindo. Agora eu quero marrom. Este é verde, não parece verde.</i>	164	- aui ó. ((ele pega o marrom e entrega)). Desenha o dinossauro
165	- <i>dinossauro de marrom?</i>	166	- marrom
167	- <i>então pera aí que vou fazer o olho dele preto, a unha cinza.</i>	168	- o Tidi, eu desenhei ((ele mostra com orgulho o desenho do personagem Sidi, o bicho preguiça do desenho A Era do Gelo)).
169	- <i>eu vi, você desenha muito bem</i>	170	- Tidi, amiguinho, as unhas dele ó.
171	- <i>mas não tá colorindo nada, só falando. Tá só de conversa</i>	172	- as unhas dele viu ó
172	- <i>eu não sei fazer como você</i>	173	- eu fiz as unhas dele olha!
174	- <i>eu vi, das mãos e dos pés.</i>	175	-a Era do Gelo 3. A Era do Gelo 3
176	- <i> você já pediu a mamãe pra te levar no cinema para ver?</i>	177	-mamãe?
178	- <i>pede a mamãe pra te levar no cinema para você assistir</i>	179	- assistir a Amora?
180	- <i>é baratinho o cinema</i>	181	- eu vou colorir de preto, gosto muito.
182	- <i>mas este é marrom</i>	183	- eu vou desenhar o pescoço marrom. É o Tidi, seus pés dele.
184	- <i>me empresta este?</i>	185	- é marrom, pode, pode desenhar. Eu desenhei os pés dele. Vou fazer o Tidi aqui. Eu desenhei o Tidi amiguinho
186	- <i>lindo este verde, adorei. É bonito não é?</i>	187	-é bonito
188	- <i>tanam!!</i>	189	- tanam aí. Eu vou colorir de verde
190	- <i>acabei!</i>	191	-eu terminei
192	- <i>o que você escreveu aqui?</i>	193	-a Era do Gelo do Tidi. O Tidi ó. O dente dele assim, dentão óia. Eu vou colorir de roxo. Colore ai para mim o roxo, o elefante de roxo.
194	- <i>você quem deveria colorir e não eu. Você está com preguiça ((ele gargalha)). Você tá muito esperto sabia, e eu boba fazendo para você. Ficou lindo. Agora chega, já colori o seu todo.</i>	195	-vou fazer amarelo, o cabelo dele viu? Vou colorir assim, colorir a Amora.
	( <i>assim que a criança termina de colorir- ambos em silêncio- a sessão termina</i> )		

**Fonte: dados colhidos das filmagens**

Em termos de enunciação esta primeira sessão flui sem muitos momentos conflituosos e enquanto processo interativo com efeitos satisfatórios. Existe uma alternância de papéis entre os protagonistas do ato linguageiro mediado pela representação através do desenho que é usado na terapia como um instrumento para sustentar a interação.

Esta sessão inicia-se com uma proposta para CR3 escolher o que lhe é interessante e motivador, através do ato diretivo, modo incitação – 01: *o que que a gente vai fazer?* A iniciativa da interação parte do F criando possibilidade para a manifestação do desejo da criança, uma vez que seu foco de interesse se mantém ao longo da sessão através da representação pelo desenho.

Nos turnos que se fazem representar pelos seguintes atos - 06: *um dinossauro*<sup>28</sup> *grande. Um dinossauro forte;* - 20: *não é o dinossauro assim ((ele*

<sup>28</sup>Dinossauro e elefante são animais que CR3 tem como foco de interesse recorrente. CR3 sempre remete a eles em várias sessões. ( foto dos desenhos feitos por CR3 nesta sessão no Anexo F)

*gesticula e faz mímica facial para representar um animal feroz)) com unhas; - 30: tem (ele faz mímica de garras. Olha o desenho da fonoaudióloga e depois volta a desenhar); - 70: pequenininho; - 71: a mamãe e o bebezinho -, CR3 tanto descreve oralmente como através de gestos o desejo do que quer expressar e o que quer que F faça.*

F tenta inserir um novo tópico para incitar uma interação dialógica nos atos - 07: *eu gosto muito de dinossauro também. Outro dia eu vi um desenho animado; - 09: é um desenho. É um programa que chama Dino Dan. Tem um menininho; - 11: que adora e ele vê o dinossauro num monte de lugar. Você precisa ver; - 176: você já pediu a mamãe pra te levar no cinema para ver?; - 178: pede a mamãe pra te levar no cinema para você assistir*, porém CR3 manifesta não ter um conhecimento prévio daquilo que é enunciado, assim encerra a questão e busca retomar ao que lhe havia sido proposto que é desenhar a imagem do “dinossauro” e do “elefante”. A situação mostra que nem sempre uma insistência por parte de F sobre um determinado tema pode ter um efeito pretendido em termos de uma interação mais atuante da parte da criança. No fundo, é a própria criança que deve determinar a tônica do processo dialogal.

Ao buscar inferências do TUD - CR3 o EUE - F faz uma representação diferente da criança, que a princípio é rejeitada, mas depois há um acordo e existe um sucesso no efeito perlocucional. A partir de uma intervenção que se faz através de uma asserção no modo dúvida no ato – 23: *eu não estou lembrando se este que come folha na árvore tem rabo*, e em seguida com um ato diretivo no modo pergunta – 23: *você lembra se ele tem rabinho?*, CR3 responde mostrando conhecer a representação de F. À medida que F lhe solicita ajuda através de questionamentos CR3 descreve como deve ser feita a representação – 24: *tem rabinho; - 26: o dente dele. Olha; - 28: é pequeno; - 30: tem ((ele faz mímica de garras...))*, ocorre portanto uma troca de papéis em que CR3 assume o lugar daquele que conhece e não apenas daquele que precisa aprender.

Percebe-se nas interações discursivas que o processo enunciativo se amplia e marcas de subjetividade vêm do implícito até se explicitar quando ele profere no ato – 50: *eu, eu*, assim como nos turnos 110 e 112 coadunando com o entendimento de Benveniste (2006) de que o EU emerge de um ato individual que é o ato de fala. A criança se posiciona no discurso e, como sujeito, expõe uma intenção comunicativa, o que sela a possibilidade de uma interação discursiva em que o *eu*

instaura um *tu* que é constituído a partir do próprio *eu*.

Os enunciados de F são carregados de descrições tanto daquilo que está fazendo como daquilo que ainda irá realizar. Com isto F visa manter uma previsibilidade nas ações uma continuidade no processo dialogal e assim tentar garantir certa estabilidade emocional na criança. Entretanto, essa tentativa se desfaz pelo contínuo uso do ato expressivo de refutação – *não* - que prevalece dos atos 56 a 62, mantendo apenas o que seria uma dimensão fática da interação. Compensa também assinalar, nesse momento da interação, que os atos oriundos de F - 55, 57 e 59, que dão sequência aos atos da criança, foram todos marcados pela presença da partícula *não*, o que, em alguma extensão, pode ter contaminado o comportamento da criança. Apesar disto, entre os turnos 56 e 68 instaura-se um conflito quando a criança não consegue expressar claramente o que deseja e F insiste para que ele tenha êxito na comunicação. Nesta sequência há prevalência de atos diretivos pergunta por parte de F e de atos assertivos e de expressões gestuais por CR3 para transmitir o que desejava.

Cabe destacar que nesta interação CR3 traça comentários sobre a representação de F, fazendo uma troca de papéis e levantando a questão de uma hierarquia e de um controle, que *a priori* estão subentendidos por parte do terapeuta. É o que se observa nos atos - 76: *tá errado*↑; - 78: *tá errado ((ele aponta)) aqui ó. Tá muito pequeno*, que têm o valor corretivo em relação ao comportamento de F. A inversão da função hierárquica aparece também, quando a criança se vale de um ato diretivo/modo instrução – 193: *Colore ai para mim o roxo, o elefante de roxo*, ocupando um status mais ativo de EUE em relação à F.

Apesar da prevalência de atos assertivos por CR3, emergem atos comissivos – 62: *eu quero desenhar outra coisa aqui*; - 110 *eu quero mamute* e diretivos – 66: *Desenha aí. ((ele entrega o papel e não dá, eu quero desenhar outra coisa aqui. O elefante lápis)) Desenha o elefante*; - 136: *e você faz assim comprido, assim*, que são relevantes por não ser o que se espera de uma pessoa com TEA, conforme o que foi observado na literatura consultada. Atos expressivos também ocorrem de maneira coerente como se observa em - 76: *tá errado*↑; - 78: *tá errado ((ele aponta)) aqui ó*.

A manifestação autorregulatória (AR) que a criança utiliza é o cantarolar, vistos nos turnos 54 e 58, que ocorrem concomitantemente com a produção de seu desenho. Atos assertivos no modo protesto são frequentes como, por exemplo, em –

122: *não é um gato, é um tigre*; - 138: *não assim não* -; assim como atos comissivos, e no modo desejo no ato -18: *Vou desenhar um dinossauro aqui. Esse aqui. É só eu colocar ele reto*; e também atos diretivos no modo instrução: - 136: *e você faz assim comprido, assim. Assim ((ele demonstra no próprio rosto como ela deve corrigir o desenho))*. Suas enunciações indicam a prevalência de emissões interativas, pela diversificação ampla de atos de fala, conforme apontado nessa análise, e uma habilidade pragmática, aqui entendida como do domínio desta diversificação. Cabe ainda, uma análise mais profunda sob este aspecto, porém deve-se observar que um único instrumento avaliativo por si só não pode afirmar que o déficit pragmático é evidente.

**Quadro 13 - Interação 3- CR3- Sessão 2**

Loc	Enunciados de F	Loc	Enunciados de CR3
01	- <i>Oh! tem três patas?</i>	02	-tem três patas. Três patas assim ó ((ele demonstra com as mãos)) o cachorrinho. eu vou trazer ele pra cá?
03	- <i>eles são de um quebra cabeça, não é. Eu não conheço esses cachorros de verdade. Conheço eles aí na caixinha pra gente montar o quebra cabeça e eles ficam igual está na caixa ((eles estão montando juntos um quebra cabeças cuja figura é dois filhotes de cachorro))</i>	04	-i este, óia
05	- <i>encontrou?</i>	06	-encontrei um
07	- <i>aí este que você pegou é o nariz</i>	08	- e aqui?
09	- <i>nariz, pertinho do olho, não é. Aqui. coloca aqui, experimenta aqui.</i>	10	-aqui?
11	- <i>eu achei que fosse deste cachorro, mas não é deste não, é de outro então. Posso tentar?</i>	12	-toma
13	- <i>pode? Empresta. É não. Este aqui é de outro cachorro. Olha achei outro nariz, será que é daí?</i>	14	-é daí
15	- <i>experimenta aqui. Tá! Deu certo! Ele tá virado assim G, eu acho que é este o narizinho deste aqui.</i>	16	- os óios
17	- <i>é agora tem que procurar os olhos</i>	18	- e colocar os olhos né?
19	- <i>é. Tem que colocar os olhos aí</i>	20	-tem. O cachorro. Ele é munito, ele é munitinho. Fofinho
21	- <i>fofinho né. São filhotes</i>	22	-são fiote de homi só que vão nascer de cachorro
23	- <i>são filhotinhos de cachorro</i>	24	-é tem que dar ração pra ele. Eu vou dar pra ele. Todo dia come
25	- <i>isto. Tem que comprar ração porque cachorrinho neste tamanho ou come ração ou toma leite, bebe água.</i>	26	-toma leite?
27	- <i>cachorrinho pequeno a gente tem que cuidar, é igual gente, igual criança, tem que cuidar pra ficar com saúde.</i>	28	-olha os olhos
29	- <i>olha tem estes olhos e estes olhos qual será que vai aparecer aí, que vai encaixar, que vai dar certo?</i>	30	- vai passar ((ele entrega a peça pedindo ajuda))
31	- <i>se a gente virar aqui? Fizer assim, ó. Encontramos os olhos!</i>	32	- os olhos que vai ficar aqui?
33	- <i>acho que este vai estar do lado de cá. Mais pra cá um pouquinho</i>	34	-mais pra cá?
35	- <i>não assim, quer ver. Este aqui. Eu sei que este cachorrinho é aqui e este outro cachorrinho fica de cá. Aqui a emenda deles ó. Pronto achei! Este outro cachorrinho pertence a este aqui</i>	36	-emendas? ((ele observa atentamente as peças e as tentativas da fono))
37	- <i>eles estão orelha com orelha</i>	38	-orelha com orelha ((enquanto fala ele pega em suas orelhas)) tem que colocar orêia, assim. Viu, viu é dos cachorrinhos. Ele é munitinho não é?
39	- <i>são, todos os dois.</i>	40	-todos os dois tem que pegar ela. A hora que for comprar o cachorrinho. Já sei. O meu pai vai me dar um cachorrinho pra nós ((eles param de montar o quebra cabeças e ele começa a conversar))
41	- <i>é mesmo?</i>	42	- a mãe e dois cachorrinho. Tem que comprar com dinheiro
43	- <i>ixi, mas eu acho que é caro, será que o papai tem dinheiro pra comprar três cachorrinhos?</i>	44	- comprar três cachorrinhos. Eu vou comprar três cachorrinhos. Branco e preto
45	- <i>mas tem que ter muito dinheiro. O pai tem muito dinheiro?</i>	46	-papai tem muito dinheiro. Ele tem. Ele é bem forte. Onde o cachorrinho mora? Ele come. Onde ele come? Ele come, ele come comida?

47	-come ração. <i>Aí tem que comprar ração</i>	48	- mas tem que comprar ração pra ele. Tem que achar o cachorro e dinheiro
49	- <i>tem que levar no veterinário pra dar remédio, pra dar vacina. É caro!</i>	50	-é caro nada. Eu adorei. Tem que dar ração pro Spike, tem que dar comida pro Spike.
51	- <i>ah! Você tem o Spike já</i>	52	-eu tenho o Spike já ficou grandão
53	-já cresceu ele	54	- o Spike já cresceu. Ele nasceu cachorrinho ((ele mostra a dimensão do cachorro pequeno com as mãos)) os olhos do tamanho dele. Ele ficou pequenininho, bem maior. O maior dele era pequeno
55	- <i>mas agora ele já cresceu</i>	56	- mas o Spike cresceu cachorrinho
57	- o Spike cresceu ficou grande	58	- cresceu, ficou grande, os ói dele, peludo, bundudo e nariz. É amarelo. O Spike tem amarelo
59	- <i>mas ele é bravo?</i>	60	-não. Ele ficou bravo comigo. O Spike vomitou. Ele me mordeu. Ele tá comendo tudo. O Spike tá comendo tudo. Ele tá comendo tudo. O Spike tava comendo soverte, picolé e foi embora. Cachorro foi passear. E aí tem que dar o remédio pro Spike pra passear, não é. E aí esse cachorro manso por aí. O Spike passa. O Spike assim ((ele faz o som de um cachorro chorando)). O Spike come sorvete
61	- <i>mas cachorro não pode comer sorvete. Sorvete faz mal para o cachorro</i>	62	-não não. Ele come comida, come ração. Ele come tudo, tudo.
63	- <i>isto é bom, mas sorvete não, não é?</i>	64	- mas sorvete não, o Spike não quer não. O Spike não quer ração. Você quer? Você quer a ração? tá bem eu vou te levar pra passear
65	- <i>quem leva ele para passear?</i>	66	-o Spike tem que (), mas eu converso tá maior () e aí remô, pronto passeou. Os cachorro nasceram, três cresceu. O Spike vai ficar forte. Ele nasceu cachorrinho, muito munitinho o Spike. Mais que monito
67	- <i>você gosta muito do Spike não é?</i>	68	- ele é bem forte. Ele é meu cachorro
69	- <i>ele é seu amigo?</i>	70	-ele é meu amigo? Meu cachorro. É meu o Spike. Eu comprei na barato. Dinheiro ((ele movimentou os dedos expressando dinheiro))
71	- <i>ah! Foi bem barato então</i>	72	- eu comprei na barata
73	- <i>na loja barata</i>	74	-na loja, pra comprar o cachorro. Pra ficar forte, pra comer senão vai sustar. Cuidado com o cachorro pra machucar.
75	- <i>ah, isto é verdade. Tem que ter muito cuidado porque às vezes a gente brinca e acaba machucando o cachorro ou então fica até perigoso, porque conforme o jeito que brinca o cachorro pode ficar muito, muito bravo.</i>	76	-é tem muito cuidado ((ele fala apontando o dedo indicador)). O cachorro fica bravo latindo. O Spike latiu. Vai deitar Spike† Vai tomar banho, levo pra sua casinha‡ e aí o Spike tem que comprar a casinha do cachorro.
77	- <i>ele é obediente então. Que bom, que cachorro educado. Manda pra casinha dele ele vai?</i>	78	-pra dele. Eu vou trazer um cachorro pra cá.
79	- <i>viu como a gente deve ser obediente. A gente tem que ser obediente igual o Spike é obediente</i>	80	-o Spike, ele ficou peludo, branco, patas e peludo!
81	- <i>legal. Vamos terminar de montar nosso quebra cabeça?</i>	82	- vamos montar. Tem que comprar o cachorrinho
83	- <i>então monta. Termina de montar que ele vai ficar igual o cachorrinho da caixa</i>	84	-da caixa aqui?
85	- <i>é igual a caixa</i>	86	- este vai ficar aqui?
87	- <i>você tem que achar qual é a pecinha que encaixa direitinho. Este aqui é de focinho ó, este não é de pata. Este aqui é de pata e este aqui é de pata também. Estes dai vão combinar. Olha! Acertou! muito bom. Veja se este encaixa aí?este com este? Não↓ este aqui já está certo. Agora veja este com este. Aqui. Olha↓ viu, agora a gente aproxima, põe este aqui, este aqui e este aí. Coloca aí. Olha! Como deu certo! Viu, muito bom!</i>	88	- e esta pata?
89	- <i>esta outra patinha? Deve ter alguma pecinha antes aí G. Aqui o narizinho dele e aí vem este outro ((alguém abriu a porta da sala, mas não gerou incômodo nele. A pessoa percebeu que não devia ter entrado sem bater e saiu)). Este narizinho eu acho que está por aqui. Ah, muito bom! Muito, muito bom! Nós temos que procurar um olho. Uma beiradinha do olho pra colocar aqui. O você encontrou! Muito bem! Olha é uma beiradinha da orelha dele</i>	90	- esse aqui vou colocar
91	- <i>é pedacinho de orelha</i>	92	-pedacinho de orelha?
93	- <i>é. Poxa vida, achou!Será?Agora eu quem encontrei</i>	94	-onde este aqui vai isto? O oio assim ó?
95	- <i>esta parte de cima. O esta aqui é a parte de cima da testa dele</i>	96	-testa, vai ser ali?
97	- <i>esta parte aqui ó ((ela passa a mão na testa dele para indicar onde fica no corpo)). Isto!</i>	98	- tá arrumando. Tá certo aquele?
99	- <i>se não for deste é do outro</i>	100	- o outro. Vai caber?
101	- <i>coube ó. Deu direitinho</i>	102	- e a orelha tem que cortar?

103	-talvez seja do encontro das orelhinhas. Vira, vira a peça.	104	- e esse vai caber ali?
105	- acredito que sim. Não este aqui mesmo que está na sua mão	106	-esse aqui?
107	-é lá mesmo. Esse mesmo. Este coloca lá. Este, aqui. Boa	108	- o cachorrinho. Que munito. Você encostou, mas que cachorro bonito. Onde você comprou?
109	-eu ganhei este quebra cabeça. O: lha!	110	-ficou igual
111	- ficou igual!	112	- tem que arrumar um cachorrinho pra você
113	- eu tenho lá na minha casa. Na minha casa já tenho um	114	- o outro?
115	- é diferente destes. Ele é deste tamanho assim ((ela mostra a dimensão com as mãos)) e ele é branquinho, pequenininho. Ele não crescer não. Não vai ficar grande. Chama Yuki.	116	- você não tem, você é sua?
117	- e minha. Ah, eu tenho dois. Tem a pretinha que fica lá fora. Ela é deste tamanho assim	118	- os dois são grande hein
119	-uma é grande o outro é pequeno. Uma fica fora de casa, lá na horta e ele fica dentro de casa.	120	- este cachorro do tamanho dele fica, fica aqui.
121	- estes são filhotes, mas parece que quando eles forem crescendo, vão ficar grandes, olha o tamanho da pata dele.	122	- tá com as patas assim
123	-a pata é grande	124	- o cachorro vai crescer muito grande. Já sei. Um cachorro vai nascer do Spike! Ele pode crescer e ficar grande. O maior grandão assim. Vai caber
125	- vou guardar aqui, que eu vou te mostrar o que tem do outro lado. Quer ver? Guarda aqui o quebra cabeça. Pode empurrar que não cai não. Aqui ó a gente faz assim, quer ver? Vou te mostrar aqui deste lado o que a gente tem. Olha	126	-um gatinho! Deixa ver o cachorro. Pode desenhar um cachorro pra nós?
127	- quer que desenhe um cachorro	128	- desenhe pra mim.
129	-vou desenhar pra você levar para casa	130	- desenhe o cachorro Spike
131	-pra você levar. Pode ser?	132	-o Spike
133	- eu vou guardar estes brinquedos aqui porque não vamos mais usá-los mais e vou pegar a folha de papel	134	- pode ser Spike?
135	-pode. Eu vou fazer pra você levar pra casa	136	- ele é preto, um branco. Ele tem um branco aqui. Desenha o G e o Spike
137	- vou pegar a folha tá?Ah desenhar você?	138	-eu e o Spike!
139	- ok, vou virar pra mim, senão fica muito difícil. Vou desenhar o Spike aqui ((ele fica em silêncio, observando)).	140	-ele fica grandão? O rabo do Spike! Que bonito!
141	- vou arrumar o olhinho dele. O Spike brincando com você. Agora vou fazer você ((ele mantém em silêncio, observando criteriosamente)).	142	- mas e o chinelo?
143	- neste dia você está de tênis	144	- ele tá brincando de bola?
145	-tá brincando de bola com o Spike. Aqui ó	146	-tem que desenhar, uma preta dele, assim
147	- agora nós vamos dobrar, colocar na mochila, pra levar pra casa, tá tom, porque sua professora já está te esperando. Vamos lá?	148	-vamo. Vamo lá (eles saem juntos da sala)

Fonte: dados colhidos das filmagens

Na sessão supra-apresentada percebe-se também uma linearidade na situação dialogal. Ocorre alternância de turnos, não sendo necessária a prevalência de atos diretivos por parte de F para incitar o diálogo e nem para mantê-lo. A relação que se apresenta é mais simétrica que a sessão anterior, revelando a interação discursiva durante todo o percurso da cena enunciativa.

Em relação à extensão das frases, nota-se, por exemplo, certa compensação entre as falas: se nos turnos de 08 a 16 os enunciados de CR3 são realizados com palavras isoladas em contraste com os de F que são mais extensos, essa situação se altera entre os turnos 38 ao 76, onde CR3 mantém uma estrutura frasal mais extensa e consegue manter uma narrativa mais estruturada sobre seu cachorro<sup>29</sup>.

<sup>29</sup>O uso de um quebra cabeça, cuja imagem a ser formada é a de dois cachorros, suscita a narrativa feita por CR3. ( foto no Anexo G)

Nesse intervalo, F intervém de forma mais pontual, procurando marcar certos tópicos – *comprar cachorro, crescer, alimentação, bravura, passear* - que permitiram o desenvolvimento da narrativa sobre Spike (o cachorro).

O artefato quebra-cabeça foi utilizado tanto como instrumento para manter a interação quanto como fonte para a temática abordada ao longo da conversa. No ato – 20: O cachorro. *Ele é munito, ele é munitinho. Fofinho*, CR3 é quem inicia os comentários sobre a figura e é o marco inicial para todo o desenrolar da interação discursiva que se segue. Outros comentários são realizados com se vê nos atos – 46: *ele é bem forte*, - 54: *o Spike já cresceu*, - 58: *cresceu, ficou grande, os ói dele, peludo, bundudo e nariz. e amarelo*. Trata-se de uma narrativa que se desenvolve em função de muitos aspectos que são motivados por F.

No ato- 70: *é meu o Spike*, CR3 expressa marcas de subjetividade e com o reconhecimento do outro (RO) de intersubjetividade, o que explicita sua consciência e capacidade de manter o foco da atenção da narrativa, pois não ocorrem dispersões em seus enunciados, mais sim uma coerência linear. Tal apreciação é feita ao considerar que a atenção é primordial para o sistema perceptivo e responsável pelo aspecto seletivo da consciência descrito por Marchetti (2010).

Nota-se, entretanto, que ao retomar o foco da montagem do quebra-cabeça os atos de CR3 voltam a ficar mais resumidos, – 81: *legal. Vamos terminar de montar nosso quebra cabeça*, tornando os turnos da interlocutora mais extensos e densos, como se observa particularmente em 87 e 89.

Essa mudança de intervenção no processo dialogal pode sinalizar duas questões a serem avaliadas com mais cuidado: (a) a mudança de foco exigiu de F um detalhamento maior para redimensionar a atividade; (b) por outro lado, essa mudança pode ter desviado a atenção de CR3 de uma narrativa (NA) que era parte de sua experiência de vida – falar do Spike – para outra apenas circunstancial.

CR3 age como um narrador, um sujeito que narra experiência e “desempenha essencialmente o papel de uma testemunha que está em contato direto com o vivido (mesmo que seja de forma fictícia), isto é, com a experiência na qual assiste a como os seres se transformam sob o efeito de seus atos” (CHARAUDEAU, 2010, p. 157). Suas narrativas são vistas nos atos – 40: *todos os dois tem que pegar ela. A hora que for comprar o cachorrinho. Já sei. O meu pai vai me dar um cachorrinho pra nós*; - 42: *a mãe e dois cachorrinhos. Tem que comprar com dinheiro*; - 60: *não. Ele ficou bravo comigo. O Spike vomitou. Ele me mordeu. Ele tá comendo tudo. O Spike*

*tá comendo tudo. Ele tá comendo tudo. O Spike tava comendo soverte, picolé e foi embora. Cachorro foi passear. E aí tem que dar o remédio pro Spike pra passear, não é. E aí esse cachorro manso por aí. Ô Spike passa. O Spike assim ((ele faz o som de um cachorro chorando)). O Spike come sorvete; - 76: é tem muito cuidado ((ele fala apontando o dedo indicador)). O cachorro fica bravo latindo. O Spike latiu. Vai deitar Spike↑ Vai tomar banho, levo pra sua casinha↓ e aí o Spike tem que comprar a casinha do cachorro.* A maneira como ele faz uso dos elementos linguísticos para narrar são peculiares de uma pessoa com TEA, com enunciados curtos, uso estereotipados e repetitivos da linguagem, porém é capaz de se fazer compreendido e apresentar sentido naquilo que é proferido dentro da circunstância contextual na qual se manifesta.

Neste mesmo viés CR3 também descreve situações denotando ser alguém que “sabe mostrar e evocar”, que sabe das propriedades daquilo que é descrito, tanto que é capaz de qualifica-lo e age como um “observador (que vê os detalhes)” (CHARAUDEAU, 2010, p. 157), o que pode ser exemplificado pelos atos – 58: *cresceu, ficou grande, os ói dele, peludo, bundudo e nariz. e amarelo. O Spike tem amarelo;* e – 80: *o Spike, ele ficou peludo, branco, patas e peludo!*

Esta sessão explicita um jogo compartilhado (JC) CR3 e F, havendo trocas de conhecimentos e de experiências vividas por ambos, o que reforça a instauração de um processo interativo que se sustenta também pela enunciação. Além desta função comunicativa, CR3 também apresenta pedido de objeto (PO), pedido de informação (PI), pedido de ação (PA), exibição (E), comentário (C),

Nota-se uma simetria na relação entre estes parceiros do discurso no desenrolar do processo interativo, tanto que em termos enunciativos a interação discursiva, que é o estabelecimento de um compromisso nos discursos dos interlocutores, evolui de forma progressiva.

São notadas falhas na atenção compartilhada, de maneira mais explícita no processo enunciativo, entre os turnos 40 e 80, quando a criança interrompe a atividade de montar o quebra-cabeça e inicia o relato sobre seu cachorro e que é recuperada na interação desenvolvida a seguir. Em alguns atos CR3 responde com enunciados curtos as inferências de F – 49: *É caro!;*- 50: *é caro nada;* - 59: *mas ele é bravo?;* - 60: *não. Ele ficou bravo comigo* - que não interferem em seu relato. Sua narrativa é fluente e sustenta sua atenção e a do outro em si mesmo, sem um propósito de compartilhamento. Quando F faz uma intervenção para voltar à

atividade – 80: *Vamos terminar de montar nosso quebra cabeça?* CR3 concorda e retoma o foco de sua atenção de forma compartilhada.

Mais do que as falhas é relevante destacar que CR3 tem momentos em que é ela quem tem a iniciativa para manter e compartilhar suas experiências inclusive na realização conjunta das atividades nas duas sessões apresentadas

#### 6.2.4 Situação 4- CR 4

Esta situação foi representada por uma criança do sexo masculino, com diagnóstico de autismo, 10 anos e que frequenta a 4º ano do ensino fundamental em uma escola particular da rede regular de ensino. A divisão dos turnos é em CR4 e F. As atividades selecionadas para serem realizadas concomitantemente com a circunstância dialogal são de conhecimento da criança e fazem parte de um repertório que é de seu interesse visando prevalecer suas expressões orais.

**Quadro 14 - Interação 4- CR4- Sessão 1**

Loc	Enunciados de F	Loc	Enunciados de CR4
01	-bom dia	02	-bom dia. D.
03	-tem alguma novidade?	04	-tem
05	-o quê?	06	- tem pedido a mamãe para levar. Pedido levar o rio. Tem que pedir a folha
07	- não entendi	08	-me dá a folha
09	- me empresta o prego. Onde você conseguiu	10	- no chão
11	-perigo. Perigo machucar. Lixo. Você foi à missa?	12	-fui
13	- com quem?	14	- a mãe
15	- quem mais?	16	-quem mais?
17	- é quem mais? A mamãe e o.	18	- o pedido a banheira
19	-banheira?	20	-é
21	-na sua casa?	22	- o papai vai consertar a banheira
23	- olha! Que dó que ela está estragada	24	- quem bom vai consertar. Pedido papai
25	- tem que pedir mesmo, afinal você e seu irmão gostam muito da banheira, não é verdade?	26	Sim
27	- tem que chamar o moço para arrumar depressa. Foi para a fazenda/ pare de fazer isto com o dedo machuca ((ele tem o hábito de ficar arrancando peles em volta das unhas))	28	D. Eu tem pedido a banheira consertar
29	- você já pediu ao seu pai para consertar a banheira, ok. Quer que eu fale para ele?	30	-é
31	- eu vou falar, pode deixar. Melhor, vou falar/ não faça isto com o dedo. Vou falar com a mamãe para ela falar com o papai	32	-pedido consertar a banheira
33	- L. posso te pedir uma coisa	34	-pode
35	-me ajuda a lembrar de entregar o bilhete para você? me ajuda?	36	-é
37	- vamos brincar?	38	-espere. () ((ele começa a fazer uma narrativa porém ininteligível))
39	- não entendi	40	((ele continua a narrativa incluindo gestos))
41	- (( foi impossível compreender o que ele dizia, então ela introduz uma proposta nova esperando evitar a frustração pela não compreensão)) vamos brincar?	42	-vamos. Pedido a folha. Quebra cabeça?
43	-grande! só a beirada do quebra cabeça ((ela indica que irão montar as beiradas primeiro))((enquanto ela distribui as peças na mesa ele fica observando a posição que ela está colocando))pode fazer	44	- aqui ((ele diz impacientemente))
45	((eles montam juntos. Ela faz indicações de onde ele deve colocar a peça quando ele não consegue ou solicita	46	-gosto

	<i>ajuda)) – você gosta de quebra cabeça?</i>		
47	<i>- você tem?</i>	48	<i>- tenho↑</i>
49	<i>((eles continuam montando juntos. Ele demonstra nervosismo quando não consegue localizar as peças. Ela então ordena que ele pare com este comportamento e ele para))(( eles concluem o quebra-cabeças juntos e a sessão é encerrada))</i>	50	

**Fonte: dados colhidos das filmagens**

A sessão inicia-se com cumprimento, evidenciando o reconhecimento do outro (RO) por parte de CR4, o que favorece a iniciativa para instauração de uma interação discursiva. Entretanto, o primeiro aspecto a ser notado nessa sessão é a dificuldade inicial mostrada para a manutenção de um diálogo entre os dois integrantes do ato. O circuito interno desse diálogo apresenta dificuldades na intervenção de ambos protagonistas. De um lado o EUE - F que mostra dificuldades para entendimento em dois momentos da conversa – 07: *não entendi*, e - 38: *não entendi*; de outro o EUE – CR4 apresenta uma narrativa às vezes desconectada com a proposta de F e com uma temática repetitiva e confusa – 06: *tem pedido a mamãe para levar. pedido levar o rio. Tem que pedir a folha*. A fala EUE – CR4 se mostra relativamente organizada, apenas quando introduz um objeto de sua experiência, marcado pela interconexão entre três elementos – *pai, consertar, banheira*.

Embora os atos de F tenham sempre uma dimensão diretiva, como forma de inserir CR4 no diálogo – 03: *tem alguma novidade?*; - 36: *vamos brincar?*, ou mesmo de dar prosseguimento à narrativa – 13: *quem mais?*, - 29:... *Quer que eu fale para ele?* , as respostas de CR4 são muito pontuais, ou fogem ao tema proposto, o que traz uma interrupção constante na narrativa. Basta notar as tentativas da terapeuta, a partir do turno 40, diante das dificuldades apresentadas nos turnos 37 e 39 da criança. Com base no convite feito no ato – 40:... *vamos brincar?* a narrativa (NA) é retomada por CR4, ainda que de forma muito abreviada: - 43: *aqui*, - 45: *gosto*, - 47: *tenho*.

Além desses detalhes iniciais, observando o processo enunciativo nesta sessão a interação entre CR4 e F aponta uma relação de confiança por parte da CR4 que revela acreditar em uma cumplicidade no envolvimento estabelecido entre eles, o que é notado na sequência dos turnos 28, 29, 30,31 e 32 em que CR4 através de atos diretivos suscita em F atos comissivos com modo promessa - 31: *eu vou falar, pode deixar. Melhor, vou falar/ não faça isto com o dedo. Vou falar com a mamãe para ela falar com o papai*, garantindo para CR4 a satisfação do que deseja,

que neste caso é que o pai conserte a banheira. Outrossim na sequencia 33,34, 35 e 36 F reforça a cumplicidade entre o dois fazendo uma solicitação de ajuda à CR4– 35: *-me ajuda a lembrar de entregar o bilhete para você? me ajuda?*, que espontaneamente a responde também com um ato comissivo com modo aceite.

Apesar das falhas CR4, mantém atenção compartilhada mais desenvolvida em relação às outras três crianças apresentadas, que é percebida no contato visual que ela mantém e na sua iniciativa em dividir experiências em relação a eventos, como no que ela expõe sobre o desejo que ela tem de que se conserte a banheira.

Da mesma maneira que F insere abruptamente uma temática com o ato – 11: *perigo. Perigo machucar. Lixo. Você foi à missa?* CR4 o faz no ato – 18: *o pedido a banheira*. Na sequência F através de um ato diretivo introduz um questionamento para firmar a interação discursiva e CR4 responde com uma manifestação de desejo expresso pelo ato – 06: *tem pedido a mamãe para levar. pedido levar o rio. Tem que pedir a folha*. Apesar de seu enunciado não ser coerente é garantida a interlocução e a crença do Eue – CR4 de que o Tui - F será capaz de compreendê-lo. CR4 retorna a primeira temática, reformula em seu enunciado e assim faz-se compreender com os atos – 08: *o pedido a banheira* e – 10: *o papai vai consertar a banheira*. Ao insistir em retornar no assunto abordado anteriormente ela denota que a temática não se esgotou e que ainda há uma necessidade de discursar sobre ele.

Reconhecimento do outro (RO), pedido de informação (PI), narrativa (NA) e protesto (PR) são as habilidades comunicativas que mais prevalecem em seu discurso. Apesar das outras funções não estarem tão explícitas sua intenção comunicativa é clara.

Durante a execução da atividade<sup>30</sup> existem dificuldades nas trocas dialógicas, pois CR4 demonstra certa instabilidade emocional pela frustração em não conseguir realiza-la sem auxílio, mantendo assim o foco de sua atenção apenas na expectativa de concluí-la. Aqui encontra-se concordância com a proposta de Marcheti (2010) na questão da interação do sistema perceptual e o esquema de self, em que ele considera tal esquema como auto-regulador da passagem do estado de consciência para o estado de autoconsciência confirmando a influência da atenção no estabelecimento da interação discursiva.

---

<sup>30</sup>A atividade é a montagem de um quebra cabeça. (foto no Anexo H)

### Quadro 15 - Interação 4- CR4- Sessão 2

Loc	Enunciados de F	Loc	Enunciados de CR4
01	- fala. O que foi que você vai falar	02	- pedido da caixa. A vaca. Faz uma vaca
03	- eu fazer uma vaca? Eu não sei. Com caixa?	04	-é só falar com o A. ((irmão dele))
05	- fazer uma vaca com caixa. Eu não sei. O A. sabe?	06	-é
07	- que legal vou perguntar pro A.	08	- falar com o A.?
09	- é pedir para ele me ensinar	10	- vai aprender?
11	- eu não sei se vou aprender com caixa não. Eu sei de outras formas. Com papel. Quer jogar fora ((lenço de papel)). Joga para mim no lixo. Vou deixar outro para você. Se você precisar tá aqui ó.	12	- fazer chifres
13	- com massinha? quem sabe hein	14	-é
15	- deixe-me ver aqui. Eu tenho massinha. ((enquanto ela procura no armário ele aguarda manipulando um pequeno galho que está em suas mãos desde o início da sessão)) ixi, sujou a mão	16	- não
17	- espera um pouco. Deixa eu localizar a massinha primeiro. Achei. A gente podia lavar as mãos primeiro. Está su:já	18	-é ((ele levanta e vai prontamente lavar suas mãos)) (01:20)
19	- vou guardar ali o capim da vaca	20	- faz a vaquinha
21	- como é que chama	22	-matinha
23	-massinha	24	-matinha↑
25	Tinha não, sinha.	26	-AU ((ele emite sons com se quisesse atingi-la com seu grito))
27	-o que a gente pode colocar aqui. Já sei vou arrumar papel,	28	((mesmo irritado ele espera))((ele levanta e vai ajuda-la apegar o papel))
29	-graças a Deus está chovendo hein. Aqui. tá bem escuro o céu. Vem fazer a vaca	30	- é chuva
31	- tenho várias cores. Qual cor você quer?	32	- amarelo
33	- vaca não é que vamos fazer? Eu pensei na cor bege	34	- como faz?
35	- não sei cada um faz de um jeito(( os dois modelam separadamente cada um o seu))onde você foi neste final da semana?	36	-eu?
36	-é. Foi aonde. Onde você foi?	37	-pra casa
38	-casa de quem?	39	- do L.(( ele diz o nome dele))
40	- quem estava na tua casa?	41	- o L.
42	- quem mais? Sozinho? você sozinho eu não acredito, quem mais estava lá? não ouvi	43	-hu:::m tem galinha
44	O que você ficou fazendo lá na sua casa?	45	- na casa. Computador. Como fazer, deixa eu ver. Me dá
46	- como é que a gente fala quando pede alguma coisa? A gente pede por fa	47	-favor . me dá massinha
48	-qual cor você quer?	49	- matinha
50	-qual? Tantantantam. Fiz a minha vaquinha	51	- matinha, me dá
52	- calma, calma senão eu estrago a minha aqui. qual? branco? Espera/ vou te dar um pedaço não precisa de tudo. Fiz vaca, minha vaca, olha!	53	((ele olha rapidamente e volta à sua modelagem))
54	- o que mais? O que você está fazendo? Galinha?(( ele permanece atentamente fazendo sua modelagem)) o que você quer que eu faça?	55	-faço
56	-o quê?	57	-o quê?
58	- o que você quer que eu faça? ((ela se aproxima bem dele buscando o olhar, mas ele permanece concentrado em sua atividade)) vou fazer outra galinha tá. De que você brincou no computador no final de semana? Brincou com qual jogo?	59	- jogo de animais com galinha
60	-ah tá qual outro animal que tem?	61	O javali. Me dá vermelho?
62	-tem monstro, tem dinossauro, tem cachorro	63	((ela entrega pra ele o vermelho e ele se concentra novamente em sua modelagem))
64	-tem o Buzy neste jogo	65	- nã::o
66	-não tem o Busy?o melhor amigo lá do, a como é que ele chama? Cowboy	67	- tem galinhas
68	- estou terminando a minha. É difícil fazer galinha.	69	- deixa eu ver (( ele se inclina e observa como ela está fazendo a dela))((ele se levanta))
70	- outra cor? Pode assentar ali que eu pego para você. Qual? fala↑ ((ele então aponta)). Branca.	71	- dois, mais dois
72	- mais um pedaço? Toma. quantas galinhas são?	73	- espera ((ele fala sussurrando))
74	- olha a minha com asas (( eles continuam	75	- na praça

	<i>modelando em silêncio)) você vai na natação? lá na praça ou no Al.</i>		
76	- tem muita gente lá?	77	- vou nadar igual um peixe
78	- quem é a professora?	79	-alida
80	-tem muitos colegas?	81	- num sei
82	- quantos?((ele resmungo e se irrita)) já entendi você não sabe. Posso te ajudar a fazer a galinha? O que você quer que eu faça? Vou fazer uma amarelinha, ao contrário. vou fazer igual a sua porém amarela. Com asinhas. Aquela primeira ali ficou linda! me dá um pedacinho de vermelho	83	- nu::m pode↑
84	- esse aqui pequenininho. Preciso para colocar na crista. Pode me dar este pedacinho aqui? ((ele consente com a cabeça))((ele observa a dela)) aqui a minha está ficando amarela e vermelha.	85	((ele pega a modelagem dela))
86	-o que você vai colocar aí? Ah a bolinha do olho, bem pequenininha. Obrigada. E o pezinho como que faz, deixa eu ver. Só uma beiradinha né	87	- beiradinha
88	- olha a minha, ficou igual a sua?	89	((ele observa com ar de aprovação))
90	((ela brinca um pouquinho com sua modelagem)) vou guardar tá bom? pra gente usar depois	91	-espera ((ele retoca suas modelagens))((eles permanecem em silêncio até que ele termine
92	-ficou joia, vamos colocar juntas aqui. Você fez três	93	- tem pintinhos?
94	-tem e a minha é diferente é amarela. Vamos juntar o que sobrou sem misturar as cores tá.	95	- na casa tem galinheiro?
96	- onde tem galinheiro?	97	- virá a casa
98	- virar?	99	- faz por favor
100	- de massinha?	101	-é
102	- muito difícil não? Grande. Você pode fazer um desenho dela, você gosta tanto/ não tem problema ter sujado não. Pode deixar aí. Se não sair não tem nenhum problema. Pode colocar o meu junto com o seu? ((ele consente com a cabeça)). Obrigada	103	((ele dá retoques na modelagem dela))
104	-obrigada por arrumar a minha. Havia soltado?	105	((ele brinca um pouco com suas modelagens))
106	- deixa eu ver um lugar pra gente colocar e para não estraga-las. Vamos guardar para usar na semana que vem também	107	((eles se levantam lavam as mãos e encerram a sessão))

Fonte: dados colhidos das filmagens

CR4 nesta sessão inicia a interação através de um pedido ríspido (PO) apresentando inicialmente uma temática de seu interesse vinculada a algo que vivenciou. Além de descrever o objeto que quer produzir<sup>31</sup> ele dá informações de como F pode fazer através dos atos – 03: *eu fazer uma vaca? Eu não sei. Com caixa? - 04: é só falar com o A. ((irmão dele))*. Assim como CR3, CR4 assume o papel de detentor do conhecimento e não apenas de aprendiz, fato que indica uma possibilidade interativa.

Os enunciados de CR4 são curtos, como os da sessão anterior, o que manifesta uma característica dele ao se expressar oralmente. Em contraposição, alguns turnos de F são longos, implicando talvez a necessidade de fazer com que CR4 se integre mais ao diálogo.

Assim como ocorreu com CR1, aqui também ocorre um momento de tensão entre os interlocutores, em que o ato do EUE - F é interpretado pelo teor do seu

<sup>31</sup>Foi utilizada massinha para a confecção dos animais sugeridos por CR4.

conteúdo proposicional corretivo da pronúncia de CR4 - 23: *massinha*; - 24: *matinha*↑; - 25 *Tinha não, sinha*, que reage com tom agressivo. Relevante destacar que a troca entre os fonemas /s/ por /t/ por CR4 é assistemática em sua pronúncia e que nesta interlocução ocorreu apenas na palavra ‘massinha’ e merece uma análise em dois sentidos: (a) no ato – 47: *favor. me dá massinha* esta troca não ocorre e nem em outras produções - “faço”; “praça”-, ainda que em ambientes fonéticos distintos, levando a acreditar na possibilidade de quando a troca ocorreu ser uma manifestação de exibição através de uma atitude para chamar a atenção para si; (b) ao pronunciar novamente nos atos – 49: *matinha* e – 51: *matinha, me dá*, em um momento de ansiedade por adquirir o que deseja, talvez fosse possível pensar num efeito perlocucional de ‘pirraça’, de ‘implicância’.

No turno 29 F faz um comentário sobre o clima de uma forma deslocada da proposta discursiva e CR4 compactua com a proposta respondendo ao comentário e imediatamente retornando ao processo discursivo. Interessante que apesar da ruptura abrupta a retomada é compartilhada pelos interlocutores como em qualquer atividade dialógica cotidiana.

Ocorre um pedido de informação (PI) por CR4 no ato – 34: *como faz?* que merece destaque. Este tipo de ato é tido como mais comum através de gestos ou até mesmo inexistente na criança com TEA, o que permite constatar que a enunciação é individual e mostra a forma como o sujeito se posiciona no discurso. No processo analítico que visa a uma contribuição no processo terapêutico é fundamental a relevância deste caráter individual que sobrepõe a considerações generalistas sobre a pessoa com alguma alteração considerada patológica da linguagem.

No mesmo viés de interpretação feita no parágrafo anterior no ato – 45: *na casa. Computador. Como fazer, deixa ver? Me dá*, CR4 responde com uma asserção a pergunta feita por F e em seguida faz um pedido de rotina social (PS) que é um pedido de uma ação (PA) que envolve uma interação.

O processo enunciativo de CR4 revela que mesmo com uma estrutura linguística atípica a interação dialogal não é atípica, o que nos leva a uma reflexão sobre em que medida existe uma ruptura pragmática nas pessoas com TEA? Em que medida este discurso generalista na teoria é o que se revela na prática discursiva?

### 6.2.5 Situação 5- CR5

Uma criança do sexo masculino, com 12 anos, diagnóstico de autismo, que atualmente frequenta o 6º ano do Ensino fundamental de uma escola pública da rede regular de ensino é quem representa esta situação. Os turnos foram divididos em CR5 e F. As atividades foram escolhidas com a participação da criança, que encontra-se em acompanhamento fonoaudiológico há nove (9) anos, e que está familiarizada com todo o material disponível para estimulação.

**Quadro 16 - Interação 5- CR5- Sessão 1**

Loc	Enunciados de F	Loc	Enunciados de CR5
01	-bom dia!. O que foi que tá tão caladinho. Está com frio? O que que é?	02	- nada não
03	-tá desanimado hoje. Normalmente você está mais conversado. As aulas voltam hoje, lá na escola? Como é que você vai para escola hoje?	04	- indo.
05	- indo como?	06	- como que eu estou indo? Indo
07	-indo como? A pé, de carro, de van?	08	- eu estou indo de van.
09	-eu não sabia	10	- como você não sabia, eu contei pra você tem um tempão. Você esqueceu?
11	você contou foi pra D. G. ((outro profissional que o atende)), não foi para mim não.	12	ah!
13	-a van te pega lá pertinho?	14	-(( ele diz bem baixinho))
15	-você pode falar mais alto eu não estou te ouvindo	16	- pega no portão (( ele diz bem impaciente))
17	- olha que chique. Que bom, bem mais fácil pra você. E na hora de ir embora?	18	- de van. A mesma coisa (( ele fala irritado))
19	- mais isto é jeito da gente conversar.↓	20	você pediu pra eu falar alto, então↓
21	- não é a altura não, mas pode falar alto. Só que a gente está conversando numa boa	22	- tá. Tá bom
23	- na ida ele te pega no portão e não volta?	24	- ele pega de van
25	- ele pega de van na escola e te deixa aonde? É isto que eu estou perguntando. Como que é a volta?	26	- ele me deixa no portão da minha casa((ele responde muito impaciente))
27	-porque tem outras crianças que não ficam no portão. Que as vezes ficam na esquina, por isto que eu estou perguntando para você. Quando eu te faço uma pergunta é porque eu ainda não sei a resposta	28	- tá certo
29	-tá certo? Eu te perguntei porque eu não estava sabendo	30	- tá certo a senhora sabe
31	- i:: você está sem paciência hoje?	32	- é porque eu acordei um pouco mais triste hoje
33	-você acordou um pouquinho mais triste hoje por que?	34	- nada não. Nada de mais. É normal isto
35	-tristeza é normal? Então quer dizer que de vez em quando você levanta assim chateado?	36	- tem uma coisa mas eu não vou contar não, porque é normal.
36	-então tá né. Tudo bem	37	- se eu contar a senhora vai querer me dar conselho, ai vai querer que eu faça isto, aquilo e lalalalalala
38	- eu vou fazer até diferente. (( levanto e trago a câmera para mais próximo)). Então você disse que se você me contar eu vou te dar conselhos e lalalalalalal. E se eu te prometer não te dar conselho? Só te ouvir?	39	- ai tá bom
40	- ai tá bom? Ai você confia em mim para contar?	41	- sim
42	- então quer contar?	43	- eu fiquei assim triste porque as férias para mim acabaram e por isto eu tô triste hoje. Porque vai começar minha vida tudo de novo. Eu gostava muito de ficar com minha mãe, de passear, ir na praça, entendeu? Por isto que as férias acabaram e eu não vou ter mais isto. Agora é só ficar estudando, estudando, planejando até o fim do ano acabar. Sem nenhum feriado nem nada só estudos. Por isto eu acordei um pouquinho mais triste hoje. Mas eu tô pronto para arrumar tudo e vamos seguir.

44	- ok. Isto aí. Vamos seguir. E o que que a gente vai fazer hoje aqui então?	45	- escrever
46	- você quer escrever	47	- não. O que que é aquele negócio ali? Que tá debaixo desta caixa aí, que está debaixo de ache e encaixe. Do lado de lá
48	- do lado do encaixe e encaixe? São livrinhos pequeninhos. Coisa de criança bem pequena que fala de cores, formas, opostos, tamanho.	49	- e estes brinquedinhos aqui? Estas casinhas aqui
50	- são uns brinquedinhos de encaixe. Você gosta deles?	51	- eu gosto
52	- você quer brincar com eles antes da gente fazer alguma coisa?	53	- sim
54	- vou pegar pra você ((ela pega uma caixa de encaixes para criança bem pequena, mas que é um brinquedo que ele gosta))	55	-(( ele fica brincando com a casinha de encaixes))
56	-pronto tá fechado. Terminou	57	- e esse brinquedinho aí embaixo?
58	- o que você tem de brinquedo lá na sua casa?	59	- só o controle remoto e tá estragado
60	- de brinquedo? Controle remoto? Não conheço esta brincadeira	61	- põe o carrinho embaixo ai ele tem um controle, ai a gente mexe assim no controle e ele anda sozinho sem a gente controlar ele , pega ele pra lá e pra cá
62	- entendi. Entendi. Nossa você já escreveu muita coisa, agora que eu estou vendo, por isto que você se lembrou. Você falou da mãe, depois você falou da escola. Agora que eu vi que você tem bastante coisa escrita. Você gosta muito de escrever	63	-((ele acena com a cabeça concordando))
64	- o que você achou desta copa do mundo?	65	-bem
66	-bem? Pra quem que você estava torcendo?	67	-pra ninguém
68	-pra ninguém? Olha que interessante. Você estava assistindo todos os jogos, dando notícia e não estava torcendo?	69	-não
70	- então você gosta de ver. Os jogos você assistiu, eu me lembro	71	((ele acena com a cabeça que sim))
72	-até a gente sair de férias, você havia assistido todos. Olha eu tenho uma proposta para você	73	-ruim
74	-ruim?	75	-é você tá falando em proposta, vai ser uma proposta que você fala que vai ser muito boa, mas eu estarei preparado
76	-então vamos lá. Bom. Mês passado a gente terminou, estávamos lendo uma das histórias do Sheakspeare, o Hamlet. Pra este mês eu tenho algumas propostas. Então a gente tem: mais algumas histórias de Sheakspeare, o natal do Mickey e histórias das mil e uma noites. Estes três. Aqui a gente ainda tem mais quatro histórias neste aqui das mil e uma noites tem o Abuk e Abusir	77	- nós já lemos
78	-mais três e este aqui que é uma história só	79	- eu prefiro este
80	-este, ok. Vamos ao livro chamado o natal do Mickey. Nós vamos prestar bastante atenção. Vamos trabalhar agora também a entonação, o que é isto, a gente coloca emoção na hora que a gente fala	81	((ele acena com a cabeça concordando))
82	- por exemplo quando eu disse para você assim: eu tenho uma proposta	83	- ai eu falei que
84	- ai você disse que do jeito que eu tinha falado você imaginou que seria, ou poderia ser uma proposta ruim. Então o que fez você pensar que poderia ser boa ou ruim, um das coisas que ajudou, foi	85	-a entonação
86	- a minha entonação para falar. Exatamente. ((nos próximos dez minutos ele fez leitura de um texto e não houve mais situações de diálogo. A sessão foi encerrada))	87	

Fonte: dados colhidos das filmagens

Esta sessão é marcada por um processo enunciativo bastante tenso: a expectativa esperada para os protagonistas do ato global de linguagem se mostra acirrada em sua grande parte. O que é constatado no comportamento do TUD, representado por CR5, diante dos atos da terapeuta é que ele incorpora uma dimensão do TUI, nos momentos em que chega até mesmo a questionar o papel da

fonaaudióloga, ao introduzir respostas com um traço de ironia, como no ato - 06: *como que eu estou indo? Indo*. A resposta de CR5, diante do ato de F - 05: *indo como?*, pela reduplicação da forma diretiva e a resposta se valendo da repetição de *indo* gera um efeito perlocucional não só de irritação, como também de ironia, como forma de questionar o lugar de F.

A tensão que marca essa sessão é evidente desde o seu início, quando CR5 começa a conversa com um ato assertivo/recusa – 02: *nada, não*, e continua com atos diretivos de provocação/desafio – 06: *como que estou indo?* (repetindo a pergunta de F). *Indo*; como também formas assertivas de reprimenda, seguida de um diretivo de provocação, como em – 10: *...eu contei pra você tem um tempão. Você esqueceu?* CR5 expressa-se com impaciência, conforme registros nos turnos 16, 18 e 26, e interpreta o conteúdo proposicional de F como inquisidor e como se ela já soubesse as respostas e o estivesse fazendo para irritá-lo, como se verifica nesse trecho: - 09: *eu não sabia*; -10: *como você não sabia, eu contei pra você tem um tempão. Você esqueceu?*

F tenta administrar essa tensão, conduzindo de forma amistosa o diálogo – 03: - *tá desanimado hoje. Normalmente você está mais conversado (...)*; - 17: *olha que chique. Que bom, bem mais fácil pra você. (...)*, porém em alguns turnos ela faz interferências mais incisivas como se vê nos seguintes atos - 19: *mais isto é jeito da gente conversar*. ↓; - 21: *não é a altura não, mas pode falar alto. Só que a gente está conversando numa boa*; - 31: *i: você está sem paciência hoje?* A princípio, o teor tenso da sessão só é quebrado a partir do ato - 32: *é porque eu acordei um pouco mais triste hoje*, quando a criança introduz o tema de sua tristeza no diálogo. Cabe ainda ressaltar que houve por parte de F uma insistência muito grande sobre um tema – transporte para a escola – com o qual CR5 se mostrou enormemente irritada, como foi visto nos atos acima destacados.

Como esta criança demonstra reconhecer a assimetria hierárquica que existe na relação terapeuta/paciente, ela aceita as colocações, mas deixa claro que é porque ele deve respeitá-la e não que concorde com elas.

As tentativas de confrontação com F vão além do desafio e da impaciência no desenvolvimento do diálogo. Existe um questionamento desse lugar da terapia, quando a CR5 se vale do caráter interdiscursivo registrado no ato – 37: *se eu contar a senhora vai querer me dar conselho, ai vai querer que eu faça isto, aquilo e lalalalalala*. Aqui CR5, para além da função de EUE, se apropria de dizeres do lugar

de F. CR5 irá adotar determinada conduta e determinados enunciados para justificar seu comportamento nas interações. Neste mesmo turno, CR5 revela como é instaurada a relação sob o seu ponto de vista, ou seja, sempre que se expressa F faz uma intervenção. Este ato assertivo de CR5 faz F assumir uma promessa para que a criança expresse o que a está incomodando e que seja instaurada uma circunstância dialógica mais amistosa.

Quando CR5 revela o que está sentindo no turno 43, o faz através de uma narrativa (NA) assumindo o papel de quem vive e já viveu a experiência dissertada, e manifesta sentimentos e capacidade de planejar e se adequar a circunstância relatada, o que corrobora com a concepção de Charaudeau (2010) sobre o sujeito narrador.

CR5 se auto atribui estados mentais e expressa desejos e crenças de forma explícita, bem como sua habilidade de adequação social. De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012, p.64), quando faz referência à questão do espectro autista, esta criança apresenta traços do autismo com características leves. Esta percepção parte da análise de sua enunciação e não de uma análise genérica da pessoa autista, o que faz refletir sobre a prevalência de entender e discutir casos e não de atribuir características e em que medida pode-se estigmatizar a pessoa em detrimento de um diagnóstico. Observa-se que a existência desta possibilidade de inferência deve-se à concepção de espectro, o que não era possível sob a óptica do autismo clássico dissertado por Kanner.

Ainda nesta perspectiva nos atos - 72: *até a gente sair de férias, você havia assistido todos. Olha eu tenho uma proposta para você;* - 73: *ruim;* - 74: *ruim?* e - 75: *é você tá falando em proposta, vai ser uma proposta que você fala que vai ser muito boa, mas eu estarei preparado*, F diz ter uma proposta o que leva CR5 a expressar que em geral as propostas de F são boas sob o ponto de vista de F e que para ela nem sempre é assim e diz – 75: *...mas eu estarei preparado*. Sua colocação é a de quem está pronto a enfrentar qualquer situação e de desafio do lugar de F.

Há uma prevalência de atos assertivos e de atos diretivos por parte de ambos os interlocutores e o teor dos diretivos apontados no início da sessão foi responsável pela tensão que dominou a parte inicial da sessão, gerando efeitos perlocucionais de irritação, de impaciência, de ironia, como já mostrado. Embora se possa admitir um esforço maior de F na sustentação do contrato comunicacional, ele foi pautado por uma circunstância pouco amistosa onde se pode antever ameaças ao lugar

enunciativo de um dos protagonistas. É claro que a construção dos discursos se faz a partir de valores assumidos pelos interlocutores do lugar que falam e com vistas a julgar a realidade. No caso presente, CR5 se mostra uma pessoa plena desse fazer discursivo agindo como um sujeito do ato de linguagem com competência linguística e social.

A sessão é encerrada com a realização de uma leitura<sup>32</sup> feita por CR5.

### Quadro 17 - Interação 5- CR5- Sessão 2

Loc	Enunciados de F	Loc	Enunciados de CR5
01	<i>Bom dia! Tudo bem?</i>	02	-unhum ( )
03	- não ouvi	04	-( )
05	- não entendi	06	- tudo bem
07	<i>-ah! Achei que você estava com alguma coisa na boca. Caiu uma chuvinha tão boa hoje nesta madrugada</i>	08	-é
09	-você viu?	10	-é
11	- conversa direito	12	-é::::
13	- você viu?	14	- ah, sim
15	- como que você viu a chuva?	16	((risadas)) ouvi
17	- não, se você viu a chuva.	18	- então, ouvi ((sorrindo))
19	- vamos conversar direito. Assenta direito. Comporta direito. Por que você está assim?	20	- nada não
21	<i>-hein? Se você não falar alto eu não consigo te ouvir de jeito nenhum. Pode falar mais alto</i>	22	-nã:o assim dá
23	<i>(( ela foleia um caderno enquanto ele aguarda- ela dá uma folha para ele assinar))Obrigada. Eu tenho duas opções para hoje./ vou te pedir para não fazer isto senão vai estragar a cortina, pode deixa-la solta.</i>	24	-tá bom
25	- nós temos um jogo de leitura, de escrita e de exercícios com a boca. Qual você quer?	26	( )
27	- eu não ouvi	28	-escrever
29	- aqui nós temos alguns registros seus aqui.	30	-tem?
31	-tem	32	((enquanto espera ela localizar o material ele fica balançando na cadeira))
33	<i>- última produção sua foi sobre escola. O que você fez neste final de semana</i>	34	- eu fui muito bem! Mui:::to bem!
35	<i>Um.</i>	36	-só isto. Assisti televisã::o. e só. SÓ.
36	<i>- desde a hora que você levantou até a hora que você deitou você só viu televisão. Poxa vida</i>	37	- não. Andei. Brinquei de bicicleta. De noite .Se eu contar pra senhora, você vai me dar conselhos pra eu não ter medo de nada e tal e tal
38	<i>- eu não te dou conselhos sobre isto. Você está confundindo os lugares.</i>	39	- eu tenho medo de mosquitos.
40	<i>- ah! Mas está na cidade inteira. Meu Deus esta noite então, lá em casa foi terrível. Quase não dormi com aquele barulhinho</i>	41	((ele ouve rindo)) eu tam:bém. Não dormi
42	<i>Por que?</i>	43	Tá muito. Muito muito. Sábado e domingo eu não consegui dormir.
44	<i>- e você sabe o por quê desse aumento de pernilongo por aqui?</i>	45	- eu num sei, assim, apareceu do nada. Apareceu do nada
46	<i>- e muito, de uma vez só. tá impressionante. Chegou a te picar ou foi só o barulho?</i>	47	_ aqui, aqui ((ele mostra no seu corpo))
48	<i>- tá eu vi, até no pescoço. Está demais da conta a cidade toda. Te uma doença que é causada pelo pernilongo. A dengue é causada pelo pernilongo.</i>	49	-ã

<sup>32</sup>A leitura é uma estratégia utilizada nesta sessão para suscitar a percepção auditiva de CR5 em relação a sua entonação, que é um outro aspecto desenvolvido dentro da intervenção fonoaudiológica. (foto no Anexo I)

	<i>Você já viu que tem as perninhas pintadinhas</i>		
50	- se bem que não está chovendo, mas tem que tomar cuidado com água parada. Não deixar senão o bichinho da dengue vem e pica.	51	-mas eu nem tomo água. Nem dou água pra eles
52	- mas ninguém dá água para eles não.	53	-então. Não sei como que eles fazem para ir lá na minha casa
54	- na de todo mundo	55	- mas é mais na minha . sabe porque, nesta semana ( )
56	- eu não estou te entendendo. Fala mais alto por favor	57	-porque eu tenho medo de dormir na minha cama. Eu não gosto de dormir na minha cama porque os pernilongos que não são pernilongos, são mosquitos. vocês falam pernilongo, mas não são pernilongos, são pequenininhos assim. não são pernilongos são mosquitos↑ eu fico falando pra minha mamãe que eu queria dormir na cama dela, porque eles ficam direto na minha cama. Entendeu?
58	-entendi. E aí o que resolveram lá do catecismo que você falou da semana passada. Fiquei tão empolgada	59	- não tem mais
60	- fiquei sabendo que lá no seu bairro tem.	61	- ma::is
62	-fiquei sabendo que lá acontece. Tem uma pessoa que vai lá	63	- mais, mais
64	- pertinho né	65	- bem pertinho, mas são pessoas desconhecidas. São somente do meu bairro e eu não quero somente do meu bairro. Tem que ser da minha escola
66	-correto. Bom. Que atividade você propõe?	67	- atividade escrita. Receituário médico
68	- você vai fazer um receituário médico?	69	-((ele pega o caderno que está com ela))
70	-tá, me explica primeiro antes de você fazer.	71	- receituário médico
72	- como que é isto?	73	- é do SUS (( ele começa a escrever)) (( enquanto ele escreve ambos ficam em silêncio. Ela observa e ele escreve atentamente. Ele escreve no formato de um receituário. Assim que ele termina ele vira o caderno para que ela leia))
74	-((ela lê)) acontece que tem pernilongos em minha casa preciso que me ajude a colocar estes pernilongos fora de minha casa, assinado	75	- meu nome
76	-você está encaminhando este receituário médico pra quem?	77	-pra você, pra você me orientar como posso fazer para que os pernilongos saiam da minha casa
78	- tá eu posso te dar uma receita	79	-o quê?
80	-posso te dar uma receita?	81	- pode, mas primeiro tenho que escrever seu nome completo. Nome completo. ((ela começa a ditar o nome dela)) se quiser pode escrever
82	-nada. pode continuar você já começou ao	83	- mas primeiro tenho que fazer o receituário. Olha bem para ele (( ele continua a escrever. Assim que termina ele entrega para ela))
84	-quais são as pri	85	-as primeiras dicas
86	-primeiras dicas para expulsar os pernilongos? Primeira dica é quando chegar por volta de três, quatro horas da tarde feche as janelas do quarto, verifique se não tem nenhum lá dentro. Fecha a janela do quarto e fecha a porta. Evita ficar abrindo a porta para ele não entrar. Quando chegar na hora de dormir dá uma verificada se não tem nenhum se tiver expulsa ele. É a primeira dica	87	- mas escreva agora
88	- mas isto aqui fica comigo.	89	- eu sei, mas é bom escrever, pra saber que já tem as dicas
90	- bom, então que é a médica agora sou eu?	91	- não, você não
92	- então é você	93	-((ele acena com a cabeça que sim))
94	- onde que eu escrevo?	95	- onde está o X
96	- aqui.	97	-isto
98	((ela então escreve onde ele marcou))	99	- agora vou escrever receituário
100	- mais um?	101	- sim. É. Quer ver.((ele novamente volta a escrever enquanto ela o aguarda. Novamente assim que termina entrega para ela ler))
102	- você pode ler pra mim?	103	- não é melhor você ler, porque
104	-por quê?	105	- porque o receituário é para você. Por você precisar muito deste receituário

106	<i>-sempre durma na cama de seus pais para que não seja picado. Eu não sabia disto, então vou dormir com minha mãe ué. Mas hoje picou o meu pai e minha mãe, esta dica sua não tá boa não.</i>	107	- segue a dica que tem como
108	<i>- tá. ((ela continua lendo))Coloque o pano nos ouvidos para que não ouça o ruído do pernilongo</i>	109	- isto, aquele negócio do ruído
110	<i>((ela continua lendo))- se necessário coloque o seu umidificador e deixe luzes apagadas</i>	111	- isto é para que. O umidificador ajuda porque. O ar do umidificador ajuda que eles fiquem longe e não consigam ir até as pessoas também e também deixar as luzes apagadas se deixar acesas não consegue dormir
112	<i>- entendi. Vou guardar suas dicas e testar. Não sei se vai dar certo</i>	113	- ainda não acabou. Você não acabou de ler
114	<i>- acabei! Ah. Cubra a cabeça com a colcha</i>	115	-isto é a última dica que serve se a primeira dica for muito complicado
116	<i>- aqui, vou experimentar.se der certo eu te conto se não a gente tenta outras formas. Você podia ver quais são as forma de combate ao pernilongo da dengue e agente conversar sobre isto na semana que vem. você faz esta pesquisa tá bem</i>	117	- mais eu já fiz este receituário
118	<i>- eu sei. Agora eu estou te pedindo uma outra coisa pra você aprender sobre outra coisa</i>	119	- eu sei
120	<i>- como a gente não sabe tudo de tudo e deve sempre saber mais vou te dar esta tarefa. Terminamos por hoje tá ( a sessão é encerrada)</i>		

**Fonte: dados colhidos das filmagens**

Esta sessão apresenta um teor semelhante à anterior. O teor de rispidez por parte de CR5 na sessão anterior aqui aparece substituído pelo efeito perlocucional de indiferença e até de desprezo, pois é isso que parece revelar a sequência de atos assertivos de CR5 – 02: *unhum*; 04: (...); 08: *é*; 10: *é*; 12: *é*. Esses atos correspondem a atitudes responsivas de CR5 diante das tentativas da F de abrir o diálogo com um cumprimento e de buscar um ajuste interativo para a sessão. Embora esse clima tenha sido quebrado em algum momento, CR5 se vale de uma atitude amistosa através de uma brincadeira com o uso da língua. Enquanto F diz que – 07: *Caiu uma chuvinha boa nesta madrugada* e pergunta se a criança viu, CR5 responde – 16: *ouvi ((risadas))*, usando um ato assertivo, modo constatação, gerando o efeito perlocucional de deboche, o que indica sua competência em compreender e manipular a língua e compreender não apenas um único ponto de vista.

As dificuldades presentes no encaminhamento do diálogo podem ser constatadas também pelo conteúdo proposicional de diversos atos diretivos, proferidos por F, que alternam entre o modo advertência e pedido, como em - 11: *conversa direito*; - 19: *vamos conversar direito. Assenta direito. Comporta direito. Por que você está assim?*; - 23: *vou te pedir para não fazer isto senão vai estragar a cortina, pode deixa-la solta*. É evidente que o teor progressivamente não muito amistoso da fala de F pode também ter acirrado os ânimos de CR5, que responde

com indiferença às suas tentativas.

Em relação ao processo enunciativo, reitera-se nessa sessão o mesmo que já foi dito na anterior: CR5 deixa o seu lugar de EUE, quando assume o turno, para falar do lugar de um EUC, quando questiona o lugar de F – 37: *Se eu contar pra senhora, você vai me dar conselhos pra eu não ter medo de nada e tal e tal* – ou quando inverte os papéis, certamente com um valor simbólico dentro da atividade – - 89: *eu sei, mas é bom escrever, pra saber que já tem as dicas;* - 105: *porque o receituário é para você. Por você precisar muito deste receituário.* É importante notar em relação aos lugares de fala, em várias circunstâncias, CR5 usa fragmentos da fala de F o que caracteriza o reconhecimento do outro (RO) e o faz não como uma mera repetição, pois ressignifica o que foi dito e tem o efeito de manter o diálogo.

As trocas de papéis na cena enunciativa não são estáticas, conforme já destacou-se para algumas situações. Seu movimento é notado em toda a sessão na qual a interação discursiva é estabelecida desde o início. Desta forma a relação de subjetividade e intersubjetividade entre os locutores são perceptíveis nas marcas de intencionalidade e nos efeitos perlocucionais dos atos de fala proferidos por F e por CR5. CR5 apropria-se da língua para posicionar-se e também revelar sua cumplicidade enunciativa com o outro.

Assim como na sessão anterior, no ato 37, citado anteriormente a criança reforça a presença de saberes para além de seu papel no contrato comunicacional, quando reporta saberes mais apropriados ao lugar de F, que acaba por repreender CR5 no ato que se segue - 38: *eu não te dou conselhos sobre isto. Você está confundindo os lugares.* No primeiro ato, F se vale um ato assertivo, no modo refutação, para contestar um julgamento de CR5 no turno anterior; no segundo, tem-se também um assertivo, mas no modo reprovação, já que o ato é usado por F como uma reprimenda pela invasão do seu espaço. Este conjunto de atos dos turnos 37 e 38 apresenta um teor assertivo em modo constatação, o que ratifica uma interação. O questionamento de CR5 do lugar de fala de F precisa ser avaliado nos processos de interação de uma sessão clínica. Esse lugar de suposto saber deve ser analisado, mesmo nas circunstâncias de práticas terapêuticas envolvendo crianças.

Quanto às habilidades comunicativas apontadas por Fernandes (2000), CR5 apresenta boa habilidade comunicacional e pragmática da linguagem, sendo sua condição de produção e interpretação consideradas dentro do que se admite comum, pois faz uso de toda as funções consideradas interativas.

A partir do turno 39 que é desencadeado o andamento da sessão. Com o ato - 39: *Eu tenho medo de mosquito*”, proferido de forma incisiva, CR5 desencadeia o diálogo em torno desta temática, pois faz um jogo simbólico, assumindo o papel de ‘médico’, fazendo uma prescrição e um receituário de acordo com sua realidade social, e delimita o papel de F como o de ‘paciente’. CR5 utiliza desta estratégia para assumir o lugar de terapeuta e colocar F na condição que ele se encontra. É relevante destacar esta atitude de CR5 e o jogo enunciativo que faz, pois extrapola o seu lugar enunciativo no processo. Embora se trate de uma criança com TEA, nota-se sua habilidade, sua competência discursiva.

Na interação dos atos - 50: *se bem que não está chovendo, mas tem que tomar cuidado com água parada. Não deixar senão o bichinho da dengue vem e pica.* e - 51: *mas eu nem tomo água. Nem dou água pra eles*, a compreensão de CR5 poderia ser justificada pelo entendimento que teve da expressão ‘tomar cuidado com a água’ que ele parece ter convertido em ‘tomar água com cuidado’, o que esclarece a sua resposta ‘mas eu nem tomo água’ e com a extensão ‘Nem dou água para eles’. Em outros termos, se a *água parada* foi o argumento essencial apresentado por F para justificar cuidados preventivos contra dengue, na interpretação de CR5 existe também uma lógica a partir da resignificação que faz da expressão usada pela terapeuta.

É uma criança capaz de fazer uma integração de suas experiências e expressá-las verbalmente e pela escrita de forma coerente e organizada, e de conduzir a interação discursiva para garantir o que deseja- dormir na cama da mãe. CR5 faz a descrição de um ‘receituário’<sup>33</sup> idêntico ao que ele recebe quando vai a uma consulta. Ao assumir o papel de ‘médico’ ele se apropria de um lugar em que seus atos podem ter um teor declarativo. A maneira como CR5 conduz a cena é sagaz. CR5 escreve e faz com que F leia e afirma que o ‘receituário’ é para F o que em termos enunciativos traz marcas fortes de intencionalidade, de significação com um teor argumentativo muito explícito.

---

<sup>33</sup>A elaboração do receituário feita por CR5 encontra-se no Anexo J

### 6.2.6 Situação 6 - CR6

Esta criança tem 13 anos de idade, sexo masculino, e foi diagnosticada com Síndrome de Asperger. Frequentou a escola especial da APAE até os oito anos de idade, quando então foi incluída em uma escola pública da rede regular de ensino até o 5º ano do Ensino Fundamental. Atualmente está matriculado em uma escola particular da rede regular de ensino, frequentando o 6º ano do Ensino Fundamental. As atividades realizadas durante as sessões são escolhidas pela criança e fazem parte do repertório de materiais de grande conhecimento por parte dela.

**Quadro 18 - Interação 6- CR6- Sessão 1**

Loc	Enunciados de F	Loc	Enunciados de CR6
01	- Tudo bem? Assenta aí. Pode assentar. O que você tem para me contar de hoje?	02	Tudo. Eu to indo bem na prova.
03	É mesmo. Que dia que foi? Que dia que foi a prova? Você lembra?	04	- Quinta-feira.
05	E como é que você fez?	06	Eu fui bem.
07	Alguém te ajudou ou não precisou?	08	A M. J. me ajudou.
09	É? Como é que foi?	10	Foi bem.
11	E seu time como é que está?	12	O Cruzeiro? Tá indo bem.
13	Você é do Cruzeiro?	14	Eu sou.
15	Ué! Achei que você era do Galo. Quem é do Galo na sua casa?	16	((Silêncio))
17	Não tem ninguém do galo na sua casa?	18	Nhum Nhum.
19	E aí, como é que foi o jogo?	20	Foi ótimo. Ontem o Galo empatou.
21	Quanto que ficou o jogo?	22	Zero a Zero.
23	E isto é bom ou é ruim para o Cruzeiro?	24	É ruim. Porque zero a zero é bom. Teve bom.
25	Você gostou né	26	Teve bom o jogo. Cruzeiro e Atlético.
27	ah! Foi Cruzeiro e Atlético. Achei que fosse o Atlético e outro time.	28	Foi o Atlético do Mineiro.
29	Ah! Do Campeonato Mineiro	30	Campeonato Mineiro.
31	Mas quem está na frente?	32	Cruzeiro.
33	Tá com mais ponto que o Galo?	34	Unhum.
35	Tem certeza? Fiquei triste queria que o Galo estivesse ganhando.	36	O Galo tá alcançando o Cruzeiro.
36	Eu acho que o Galo vai acabar ganhando desta vez.	37	Ah!Vai acabar ganhando.
38	O galo é quem vai ganhar. Seu Cruzeiro vai acabar perdendo.	39	Eu acho que o Cruzeiro que vai ganhar.
40	Quem é o melhor jogador do Cruzeiro?	41	É o Batista, o Fábio.
42	Fábio é quem? O goleiro?	43	O goleiro.
44	Eu gosto é do goleiro do Galo. Víctor não é?	45	Víctor!
46	É o melhor do mundo.	47	O Fábio é melhor.
48	Não é nada. Eu não acho não. Eu acho é o Víctor. Eu sou do Galo.	49	Eu sou Raposa.
50	Eu sou Atlético. Galo. Bom.	51	Eu sou Cruzeiro. Raposa. Raposa é bom.
52	Seu time não é bom coisa nenhuma. É ou não é?	53	Mais ou menos.
54	Ele está mais ou menos nestes dias não é?	55	É. Ontem ficou zero a zero pro Galo e pro Cruzeiro.
56	Mas você gostou do jogo né. Deve ter sido um jogão. Eu não vi não.	57	Eu vi.
58	Ontem eu tive um compromisso na hora do jogo, não deu para assistir não. Eu fui jogar buraco com uma turma de amigas. A gente fez um torneio.	59	De gol?
60	Não, de jogar buraco. De baralho.	61	De baralho?
62	É. Você não conhece este jogo não?	63	eu conheço truco.

64	<i>Olha, é mesmo. Eu também sei jogar truco. Vou trazer um baralho qualquer dia destes para a gente jogar.</i>	65	É verdade.
66	<i>Buraco você ainda não jogou?</i>	67	nhum nhum.
68	<i>Ah! Vou te ensinar. Buraco é bom menino, nós ficamos assim...</i>	69	É bom.
70	<i>Nós ficamos o domingo inteirinho jogando. Nós chegamos lá na casa da minha amiga, eram mais ou menos onze horas da manhã. Eram mais ou menos umas vinte mulheres.</i>	71	Vinte mulheres? Ontem eu e meu primo andou de bicicleta
72	<i>E? Lá perto da vó?</i>	73	É.
74	<i>Vocês desceram pra vó que horas?</i>	75	No sábado.
76	<i>Então não foi ontem não. Foi anteontem., porque ontem foi domingo.</i>	77	Foi antes de ontem. Foi antes de ontem, né?
78	<i>Olha o que que eu ganhei hoje. Olha o tamanho.</i>	79	Ô beleza!
80	<i>Aquela que a gente tava jogando era muito pequena, eu acho que a outa tava muito pequena</i>	81	É verdade. A grande é bom. Dama.
82	<i>Pois eu ganhei esta daí hoje.</i>	83	Olha!
84	<i>A Fi. quem me deu sabe. Mas a gente pode usar as pecinhas da pequena.</i>	85	É a gente pode.
86	<i>Qual que você quer?</i>	87	A preta.
88	<i>então separa doze aí para mim. Quantas tem aí? Você precisa só de doze</i>	89	Deixa eu ver.
90	<i>Vamos lá?</i>	91	Vamos.
92	<i>Pode começar. Pode colocar as suas no lugar. Como é que está lá na escola?</i>	93	Tá indo bem Graças a Deus.
94	<i>Tem alguma novidade? Como é que está?</i>	95	Hoje eu fiz prova de inglês. Número 1 e número 2. Eu num fiz tudo não.
96	<i>Tinham quantas questões?</i>	97	Um monte.
98	<i>Muitas assim?</i>	99	Unhum.
100	<i>Por que você só fez a número 1 e a número 2? Estava muito grande?</i>	101	Num sei não.
102	<i>Ah! É porque você não sabia. Você acha que ainda não aprendeu inglês?</i>	103	Unhum.
104	<i>O que caiu na prova?</i>	105	Caiu foi de número em inglês.
106	<i>De um até quanto</i>	107	De um até 24. De um até 100.
108	<i>Até 100? Isto tudo</i>	109	Caiu tudo na prova.
110	<i>Além de número o que mais você lembra?</i>	111	Que eu lembro? Eu fiz os que eu sei.
112	<i>Qual que você sabe?</i>	113	Eu sei de contar o barco. Eu fiz fiver em inglês. Depois eu fiz foi treck em inglês.
114	<i>Mais é assim mesmo. Você está aprendendo, agora é o primeiro ano que você tem aula de inglês.</i>	115	É verdade, agora que eu to aprendendo.
116	<i>Então aí no início é um pouco difícil mesmo, porque é novidade.</i>	117	É um pouco.
118	<i>A gente não sabe. Eu também não sou muito boa no inglês não. E olha que tem tempo que eu estudo hein! Não é de hoje. E para mim também não é fácil. A gente só tem que continuar estudando.</i>	119	Estudando.
120	<i>Não pode é desistir.</i>	121	Hoje eu to estudando até agora.
122	<i>Você estudou agora a tarde?</i>	123	Eu vou estudar na hora que eu chegar lá em casa.
124	<i>O que que você vai estudar?</i>	125	Quinta-feira tem prova de matemática.
126	<i>Quase todo dia tem prova? Quase toda semana tem prova na sua escola, não tem?</i>	127	É toda semana.
128	<i>É bom porque não via juntando matéria.</i>	129	Não vai juntando matéria.
130	<i>E os amigos? Já fez muitos amigos lá?</i>	131	Eu já fiz.
132	<i>Quem você já conheceu La na escola nova?</i>	133	O C. O Cd, o A, a L., a B.
134	<i>Todos são seus amigos já? Quem fica com você lá no recreio? Quem fica mais com você lá?</i>	135	O C. fica mais e o Cd.
136	<i>São os que gostam mais de conversar com você?</i>	137	(( aceno de cabeça afirmando))
138	<i>O M. T. é da sua sala?</i>	139	É.
140	<i>E como que ele é?</i>	141	Ele conversa muito.
142	<i>Muito?</i>	143	É.
144	<i>Mesmo?</i>	145	((ele acena com a cabeça confirmando))
146	<i>Ele faz bagunça?</i>	147	Faz. O filho da l.?

148	<i>É cê conhece o filho da I.?</i>	149	Eu conheço o filho dele.
150	<i>De onde você conhece a I.?</i>	151	Daqui.
152	<i>Você lembra dela? Mas tem tanto tempo. Nossa você está de cabeça boa.</i>	153	Eu to de cabeça, eu tenho memória.
154	<i>Muito boa sua memória, mas você a viu aonde? Na sua escola?</i>	155	Não.
156	<i>Como que você sabe que ele é filho da I.? Quem te contou?</i>	157	Fui eu.
158	<i>Foi você quem descobriu. Como? Me conta isto.</i>	159	Descobri da minha cabeça.
160	<i>Você adivinhou. Este é da I.</i>	161	Adivinhei.
162	<i>A não foi não. Não foi de adivinho não. Como é que você ficou sabendo que ele é filho da I.?</i>	163	Por que eu fiquei sabendo do filho da I.? M. T. pinta na sala. Tem hora que chama a atenção dele. Do filho da I.
164	<i>Mas como que você ficou sabendo que ele é filho da I.?</i>	165	Eu fiquei sabendo.
166	<i>Quem te contou?</i>	167	Foi ele mesmo.
168	<i>Ah! Ele já conversou com você.</i>	169	(( ele acena com a cabeça confirmando))
170	<i>E ele não ficou sendo seu amigo ainda não?</i>	171	Ficou.
172	<i>Amigo ou colega? Porque amigo é aquele que a gente conversa mias, que a gente troca ideias.</i>	173	Ficou meu amigo.
174	<i>De que que vocês brincam juntos lá?</i>	175	Eu não brinco de nada não.
176	<i>Nem na hora do recreio?</i>	177	Eu fico só merendando.
178	<i>Não dá tempo de brincar de nada?</i>	179	(( ele acena com a cabeça confirmando))
180	<i>Só de conversar?</i>	181	(( ele acena com a cabeça confirmando)).
182	<i>E lá na quadra?</i>	183	Educação Física?
184	<i>Só vai lá na quadra na hora da Educação Física?</i>	185	Eu vou lá na Educação Física.
186	<i>Pois é, e na hora do recreio não vai lá na quadra não? Fica só ali no pátio, fechadinho ali?</i>	187	Fica.
188	<i>É ali não tem jeito de brincar mesmo não, porque ali é uma descida. Tem gente que leva brinquedo, alguma coisa?</i>	189	Não.
190	<i>Ninguém leva né. Então vamos começar.(( durante todo a conversa eles estavam se organizando para iniciar um jogo de damas))</i>	191	(( ele acena com a cabeça aceitando))
192	<i>Acho que eu vou ganhar desta vez.</i>	193	(( fica em silêncio))
194	<i>É. Cê acha que eu quem vou ganhar?</i>	195	Vamo vê né.
196	<i>((eles jogam duas partidas de dama, praticamente em silêncio. Eles comentam suas próprias jogadas poucas vezes ela ganha a primeira e ele ganha a segunda)) Ganhou!</i>	197	Quem foi campeão?
198	<i>Você! Você ganhou. Empatou né. Nós ficamos igual o Cruzeiro e o Atlético ontem.</i>	199	É nós ficamos igualzinho o Cruzeiro e o Atlético
200	<i>É uma a um. Depois a gente desempata tá. Muito obrigada, tá.</i>	201	De nada.

**Fonte: dados colhidos das filmagens**

A sessão tem início natural de acolhimento para com CR6, através da busca de F em instaurar um diálogo e de CR6 retribuir o acolhimento, o que ocorre no início de uma situação dialogal.

A condução da interação discursiva se dá através de pontos diretivos com modo pergunta e há uma recorrência nos atos da criança de não emitir comentários manifestando respostas curtas e diretas como nos atos – 04: *Quinta-feira*; - 06: *Eu fui bem*; - 10: *Foi bem*.

Dentro do processo enunciativo são observadas competências tanto de produção quanto de interpretação revelando um conhecimento além da palavra, mas de ‘coisas do mundo’, um saber global. Estas competências são manifestadas na

interação discursiva que se estabelece, mesmo com a prevalência da estrutura pergunta-resposta<sup>34</sup>, pois a criança faz comentários a partir do que ele acredita explicitando crenças e desejos: - 39: *Eu acho que o Cruzeiro vai ganhar*; - 47: *o Fábio é o melhor*.

CR6 introduz um novo conhecimento para dar continuidade no diálogo, como se vê na interação entre os atos – 62: *É. Você não conhece este jogo não?*; -63: *eu conheço truço*. No ato – 71: *Vinte mulheres? Ontem eu e meu primo andou de bicicleta*, CR6 instaura outra temática, revelando uma competência em estabelecer uma conversa e marcar uma linearidade na relação entre eles enquanto parceiros do discurso, o que garante um contrato comunicacional. Além disto, CR6 é capaz de fazer relatos e comentários – 95: *Hoje eu fiz prova de ingrêis. Número 1 e número 2. Eu num fiz tudo não*; - 115: *É verdade, agora que eu to aprendendo*; -141: *ele conversa muito*.

CR6 instiga F com um desafio sobre um conhecimento que é somente dele – 157: *Fui eu*; - 159: *Descobri da minha cabeça* – 161: *adivinhei*, o que demonstra sua habilidade em usar a língua e elaborar enunciados que garantam o efeito perlocucional pretendido, no caso de provocar instabilidade em F.

Observou-se a prevalência de atos diretivos no modo pergunta, por parte da F e de assertivo por CR6. Esta prevalência coincide com a literatura e com outras pesquisas envolvendo pessoas com TEA, em que a manutenção, ou a instauração do diálogo se dá pela presença de um outro que deseja, ou sabe da importância que é utilizar esta estrutura para com elas.

Os atos expressivos realizados por CR6, como – 79: *Ô beleza!!*; -93: *tá indo bem graças a Deus*; -141: *ele conversa muito*, na circunstância de suas condições de produção garantem uma interação discursiva na estrutura dialogal instaurada. Ocorre uma relação entre os enunciados e a troca de turnos em uma situação dialógica característica da pessoa com TEA em que a estrutura básica da conversa é realizada através de perguntas feitas, na maioria das vezes, por F para que seja mantida a interação discursiva, entretanto CR6 inicia novo assunto, como foi apontado, o que indica sua competência em buscar esta mesma interação.

Em dois momentos (turnos 16 e 193) CR6 se mantém em silêncio e este silêncio precisa ser considerado, pois está circunscrito na cena enunciativa. Nestes

---

<sup>34</sup>F lança mão da temática futebol por ser foco de interesse recorrente de CR6 e usa a competitividade entre dois times para tentar manter uma estrutura dialogal.

momentos, ele marca não uma pausa, mas um momento reflexivo, talvez até mesmo de cautela, de necessidade de se calar. Na dimensão semiolinguística e considerada nesta análise é cabível a concepção do silêncio como linguagem, uma vez que os sujeitos, por especificidades de sua patologia, mantêm-se em silêncio ou o usam com algum valor comunicativo.

A realização do 'jogo de damas'<sup>35</sup> ocorre em silêncio tanto por CR6 quanto por F, o que assegura a manutenção do foco de atenção necessário, neste momento, por ser uma atividade que requer concentração.

As condições de produção mostram uma relação entre os parceiros do discurso e a forma pela qual o sentido discursivo vai sendo construído no processo enunciativo. Marcas pronominais (eu) surgem, quando CR6 toma consciência daquilo que conhece e daquilo que ele não conhece, sendo capaz de se auto-regular. Cabe destacar a descrição do aspecto comunicacional da pessoa com Síndrome de Asperger feita por Camargos Júnior

um transtorno do espectro autista em que, na história pregressa, não há o grau de atraso no desenvolvimento psíquico, presente no autismo clássico (que pode ser entendido como autismo associado ao retardo mental), como o prejuízo ou ausência de fala, o do uso do pronome "Eu" na idade esperada, no uso de sinais sociais, no uso da atenção compartilhada. (CAMARGOS JÚNIOR, 2013, p.19)

F age como uma incentivadora do diálogo o que pode ser um princípio que ativa o processo interativo/comunicacional e a própria circunstância terapêutica pode mascarar as funcionalidades discursivas e comunicacionais da criança, porém é preciso lembrar que CR6 é uma criança com outro tipo de sintomatologia, dentro do espectro autista, diferente das demais crianças (Síndrome de Asperger). Nesse caso, mesmo levantada a questão da necessidade de se ter um olhar individualizado, tanto na análise quanto na intervenção terapêutica, não é possível desconsiderar completamente os fatores determinantes de uma condição clínica.

---

<sup>35</sup>Este é o jogo que CR6 tem maior preferência e é recorrente o seu desejo em jogá-lo. (foto no Anexo K)

### Quadro 19 - Interação 6- CR6- Sessão 2

Loc	Enunciados de F	Loc	Enunciados de CR6
01	-boa tarde Tudo bem?	02	-tudo
03	- e aí?	04	- o D ontem o Cruzeiro ganhou
05	- o Cruzeiro? De quanto?	06	- de três a zero do Santos
07	- poxa vida! Seu Cruzeiro está bom agora!	08	- é o Cruzeiro agora tá bom
09	-o jogo foi acirrado ou foi um jogo fácil?	10	- foi um jogo fácil
11	-ã	12	- num foi um jogo difícil não foi um jogo fácil
13	Á	14	- e o Galo também ganhou?
15	- olha eu não sei se ele jogou ontem não. Eu não tive notícias de jogo ontem não. O Galo jogou ontem também?	16	- não. Foi naquele dia
17	- ah, tá. Durante a semana	18	-durante a semana ele ganhou
19	-urru! Ganhou de quanto?	20	- de quanto? Eu nem sei. Nem lembro
21	- o importante é que ganhou. Meu time ganhou, o seu time ganhou. Nós estamos felizes	22	-felizes!
23	((eles se cumprimentam)) até que enfim	24	- até que enfim
25	-até que enfim. Poxa há quanto tempo eu não tinha notícia do meu time e do seu time ganhando na mesma semana	26	- é mesmo
27	- campeonato brasileiro	28	- campeonato brasileiro
29	- brasileiro	30	-brasileirão. É bão né?
31	-ah, futebol é bom né	32	- futebol é bom
33	- a gente gosta muito de futebol	34	- a gente gosta muito de futebol. É bom demais. E o Brasil tomando gol. Eu não achei bom não
35	- quando	36	-daquele dia que o Brasil tomou gol. Eu não gostei não
36	- de qual que você está falando	37	- daquele dia do Brasil. Que tomou gol. Sete da Alemanha
38	-ah, sim. Nos:as	39	- ele perdeu para Holanda também
40	- uma vergonha NE	41	- é uma vergonha memo
42	- é você até comentou comigo que o Felipão tá no Grêmio e também já perdeu. O negócio tá complicado NE	43	- é tá complicado. O time do Felipão também ganhou
44	- ontem? Domingo? Neste final de semana?	45	- neste final de semana o time do Felipão ganhou
46	- tem que trabalhar NE	47	- tem que trabalhar né. Senão não tem jeito
48	- do jeito que tá indo	49	-e
50	- todo mundo gosta de futebol, mas deste jeito?	51	- deste jeito não né
52	- perde até o gosto	53	- perde até o gosto memo por futebol
54	- teve mais teatro?	55	- teve, mas ontem não foi não. Ontem foi dos meus primos e da minha prima
56	- onde foi desta vez?	57	- lá no Dom Bosco. Foi bem chique ontem
58	- e como que foi o assunto do teatro? Foi sobre o quê?	59	- sobre a flor na Nossa Senhora Aparecida
60	- como se fosse uma coroação à Nossa Senhora?	61	-é. Como se fosse coroação
62	Ah, mas sexta-feira foi dia de Nossa Senhora de Oliveira. A cidade inteira estava comemorando. Eu me lembro que lá na praça tinha muita coisa: show, sorteio de prêmios. A igreja estava maravilhosa, cheia de rosas. Teve coroação também. Eu fui a noite	63	- ah↓ eu não fui não↓ eu perdi.
64	- perdeu esta festa	65	- Nossa Senhora. Eu perdi
66	- vai ver que sua mãe esqueceu	67	-é vai ver que minha mãe esqueceu
68	- ontem, domingo, foi o dia inteiro de festa. Eu fui para lá de manhã com meus sobrinhos. Eles foram no pula-pula, tinham outros brinquedos. A comida tava gostosa! Nossa, comi um macarrão, humm. Na chapa. Você já comeu?	69	- não. Ainda não
70	- nossa, muito gostoso	71	- na chapa?
72	- na chapa. É como se fosse uma panela. Não é uma panela fechada, mas ela é aberta assim, grandona, aí coloca o macarrão, bacon, cebola, pimentão, tinha uma linguicinha picadinha misturadinha no meio. Nossa tava uma delícia	73	- você comeu?
74	-comi.	75	- eu não comi não
76	- tava bom. De qualquer forma, da próxima vez	77	-gostoso né

	<i>que tiver eu vou te avisar antes, ai você pede sua mãe para te levar para você experimentar. Muito gostoso</i>		
78	<i>- e muita gente. A cidade estava cheia</i>	79	<i>- você foi ontem?</i>
80	<i>- de dia</i>	81	<i>- ontem eu fui foi na Missa. Sábado eu fui no show. Tava uma delícia o pastel</i>
82	<i>Ah. O pastel do Dom Bosco é uma delícia</i>	83	<i>- ontem eu tava tocando no show</i>
84	<i>- verdade. Nos.:as. Eu esqueci. Bem que você me falou. F.:oi na Sagrada Família</i>	85	<i>-foi na Sagrada Família</i>
86	<i>- teve o show do coral</i>	87	<i>- teve show do coral e pagode</i>
88	<i>- e pagode também?</i>	89	<i>-pagode também</i>
90	<i>-ah não acredito. Devia estar muito bom</i>	91	<i>- tava bom lá na Sagrada Família. O próximo show vai ser lá no São Pedro, dia de novembro</i>
92	<i>- então tenho que ver com sua mãe. Neste dia eu quero ir lá. Você tá olhando ali no calendário</i>	93	<i>- tô olhando ali no calendário. Ainda nós estamos no mês de agosto, ai depois muda pro setembro, ai depois muda pro outubro, ai depois novembro. Eu vou crismar.</i>
94	<i>Ah! Que bacana!me conta o dia depois, eu quero ir na sua crisma. Quem será seu padrinho? Já escolheu?</i>	95	<i>- ainda não. Tô pensando</i>
96	<i>- em quem você está pensando</i>	97	<i>-quem que eu tô pensando? Pra quem que eu vou escolher?</i>
98	<i>-é</i>	99	<i>- eu vou escolher minha tia. Minha tia e mais dois não é?</i>
100	<i>- padrinho e crisma é um só. Pode ser tanto homem ou mulher, tanto faz</i>	101	<i>- eu vou escolher a tia Jacinta</i>
102	<i>- você gosta dela. E vai ter show na crisma? O show é no dia da crisma?</i>	103	<i>-nhum nhum</i>
104	<i>- então vai ser uma coincidência, porque você disse que sua Crisma é em novembro e terá show em novembro também</i>	105	<i>- terá. Lá no São Pedro</i>
106	<i>- você está tocando na banda que toca pagode também?</i>	107	<i>- eu tô tocando no coral</i>
108	<i>- no coral, mas e a banda?</i>	109	<i>- me instrumento é o xique xique</i>
110	<i>-ó que bom. Olha, tá de parabéns</i>	111	<i>- obrigado</i>
112	<i>- você têm ensaiado com frequência porque para contar assim, fazer apresentação em público, tem que ensaiar antes</i>	113	<i>- é mesmo. Tem que trabalhar né. Nós temos que ensaiar o coral está ótimo. O São Gregório precisa treinar mais.</i>
114	<i>-você acha? Por que?</i>	115	<i>- no começo eles tava demorando para arrancar, ai o capitão C. mandou: firma São Gregório. Só o Unidos que tava cantando, no começo o São Gregório tava fraco. A garganta deles tava seca, a nossa não</i>
116	<i>- o C que ensaia eles</i>	117	<i>-é</i>
118	<i>- eu gosto de todos os dois</i>	119	<i>- o tio que ensaia o Unidos também</i>
120	<i>- seu tio é muito bom no violão</i>	121	<i>- é muito bom né</i>
122	<i>- qual dos dois você acha que é melhor</i>	123	<i>- o tio toca também cavaquinho. Ele toca cavaquinho</i>
124	<i>- violão e cavaquinho</i>	125	<i>- e o xique xique</i>
126	<i>- bacana porque sua família toda toca, gosta de música e você também leva jeito e vai aprender a tocar também</i>	127	<i>- é mesmo né</i>
128	<i>- você conheceu alguém no show?</i>	129	<i>- eu conheci o São Gregório</i>
130	<i>- não. O São Gregório você já conhece</i>	131	<i>- alguém no show?</i>
132	<i>- é alguém que você nunca havia conversado com ela antes e conversou pela primeira vez</i>	133	<i>- eu conheci o JP, ele estuda na minha escola</i>
134	<i>- ele estava no show?</i>	135	<i>- ele tava ajudando a cantar lá</i>
136	<i>-ah então ele já é do seu coral</i>	137	<i>-é</i>
138	<i>- então você já conhecia ele. Você já conhecia ele da escola e já conhecia ele do coral. Estou te perguntando se você conheceu alguém que nunca havia conversado antes ou se você conversou só com pessoas que você já conhecia</i>	139	<i>- eu conversei com pessoas que eu já conhecia</i>
140	<i>- você não conversou com ninguém novo</i>	141	<i>- com ninguém novo ainda não</i>
142	<i>- porque normalmente nestes eventos a gente tem a oportunidade de conhecer pessoas que a gente não conhece</i>	143	<i>- é mesmo</i>
144	<i>- pode aproveitar agora. Você está sempre junto com seus pais então não tem nenhum perigo</i>	145	<i>- nenhum perigo</i>

146	- <i>mais alguma novidade para me contar?</i>	147	- novidade?
148	- <i>é se você tem mais alguma novidade para me contar?</i>	149	Eu tenho
150	- <i>qual?</i>	151	- hoje lá na educação física tava muita gente avacalhando
152	- <i>o que você acha disto?</i>	153	-eu acho isto errado
154	- <i>por que?</i>	155	-eu num gosto deles avacalhando não. É brincadeira e eles não sabem brincar não
156	- <i>como assim?</i>	157	- o C tava avacalhando e o C eo Reo J e o M. eles tavam avacalhando a brincadeira na queimada. Eu tô aprendendo muita coisa lá na escola
158	- <i>Verdade?</i>	159	-verdade
160	- <i>o que de bom você aprendeu lá</i>	161	- eu aprendi português, matemática, inglês. Inglês eu tô aprendendo mais ou menos. Inglês é difícil né
162	- <i>é outra língua. E é novidade para você, nós já falamos sobre isto. O importante é você ir bem no português na matemática</i>	163	- o espanhol eu tô aprendendo. Tá fácil
164	- <i>o espanhol eu não sabia, para mim é novidade. Tá fácil</i>	165	-tá fácil o espanhol
166	- <i>o que você já aprendeu do espanhol?</i>	167	- eu aprendi um monte de coisa
168	- <i>depois eu quero ver esse caderno do espanhol</i>	169	-pode deixar que eu vou trazer
170	- <i>eu quero ver o que tem de legal lá</i>	171	- tem muita coisa legal de espanhol
172	- <i>você continua indo no catecismo, tô vendo sua camisa</i>	173	- continuo
174	- <i>bem o que você sugere agora</i>	175	- eu sugiro um joguinho
176	- <i>algum joguinho. Diferente?</i>	177	-então deixa eu procurar alguma coisa diferente.
178	- <i>vou pegar aqui no armário ((eles foram interrompidos e a seção terminou))</i>		

Como na sessão anterior, esta inicia-se com uma saudação cordial, porém de forma breve, pois com o ato – 03: *e aí?* F abre o diálogo para que CR6 introduza o tema. O assunto futebol mais uma vez é escolhido por CR6, confirmando a recorrência de um mesmo interesse, característico na pessoa com TEA.

Com os atos – 10: *foi um jogo fácil* e – 12: *num foi um jogo difícil, não foi um jogo fácil*, CR6 mostra-se confuso na explicação e na diferenciação na interpretação da pergunta feita por F – 09: *o jogo foi acirrado ou foi um jogo fácil?* É uma dificuldade da pessoa com TEA compreender enunciados com estrutura comparativa e em modo pergunta. Assim percebe-se que F deveria reelaborar sua indagação, porém CR6 insere um ato diretivo com modo também de pergunta continuando a conversa. Esta atitude de CR6 sugere que a criança em questão mostra-se hábil em usar de uma estratégia interativa para manter a estrutura dialogal e mascarar uma frustração pelos parceiros do discurso.

Entretanto nas interações entre os turnos 94, 95, 96 e 97 CR6 estrutura seus enunciados para garantir a compreensão da enunciação feita por F que, apesar de não inserir dois questionamentos em uma mesma pergunta, gerou esta necessidade percebida por CR6. Esta capacidade de CR6 na estruturação de seu ato de fala é

significante, pois é o movimento de uma competência de uso da língua que ocorre quando o enunciador tem um domínio desta e tem um domínio do teor polifônico do discurso.

Assim como CR5, CR6 utiliza-se de fragmentos de F, - 22: *felizes!;* - 24: *até que enfim;* - 28 *campeonato brasileiro* e em vários outros, não como pura repetição, mas também com o objetivo de gerar efeitos de sentido na interação e de manter a estrutura dialogal. A repetição aqui pode ser entendida como um jogo de linguagem Wittgenstein (1979), como uma atividade languageira, realizada para marcar o significado do enunciado proferido por F.

Entre os atos 34 e 53, CR6 elabora comentários sobre resultados de jogos emitindo sua opinião o que sugere sua competência em atribuir estados mentais, o que em relação às demais crianças sugere ter uma atividade mental mais desenvolvida. Mais adiante, na interação entre os atos – 112: *you têm ensaiado com frequência porque para contar assim, fazer apresentação em público, tem que ensaiar antes;* - 113: *é mesmo. Tem que trabalhar né. Nós temos que ensaiar o coral está ótimo. O São Gregório precisa treinar mais;* - 114: *you acha? Por que?;* - 115: *no começo eles tava demorando para arrancar, ai o capitão C. mandou: firma São Gregório. Só o Unidos que tava cantando, no começo o São Gregório tava fraco. A garganta deles tava seca, a nossa não,* CR6 faz uma explicação coerente do que acha e das razões que o fazem acreditar na sua opinião.

Em termos interativos, um fato a considerar é seu tempo de convivência com F ser maior que as outras crianças. Há um conhecimento mútuo entre eles que vai além da relação terapêutica e que pode ser notado na fluidez com que o diálogo se instaura assim como no contrato comunicacional que é amplamente estabelecido nas interações com CR6, mesmo com a prevalência de atos diretivo/pergunta por F. A própria competência discursiva é o local da integração da enunciação e uma aptidão para a construção de uma experiência a ser partilhada. A mesclagem de experiências é constitutiva da experiência discursiva (AUCHLIN, 2008).

A capacidade de CR6 em narrar fatos cotidianos e de apontar uma consciência de si e do outro, como se vê nos atos – 153: *eu acho isto errado;* -155: *é de brincadeira e eles não sabem brincar não;* sugerem que o que é expresso, mesmo com uma estrutura com características subjacentes ao TEA, é comum em qualquer sujeito da linguagem. Vale ressaltar que sua posição de narrador é aquela de quem testemunha e interpreta a experiência (CHARAUDEAU, 2010).

F entre os turnos 62 e 78 insere outra temática e faz uma narrativa de eventos. Nestas interações vê-se de forma explícita o movimento entre o circuito interno e o externo proposto por Charaudeau (2011) e sua capacidade em manter o foco da atenção. São circunstâncias que CR6 deflagra desejo em conhecer aquilo que são coisas que não fazem parte de seu cotidiano e correlaciona com o que faz parte do seu universo de conhecimento - 68- *você já comeu?*; - 69: *não ainda não*. CR6 também utiliza da cena enunciativa instaurada para inserir, dentro da mesma temática, uma narrativa semelhante a de F, podendo mostrar semelhanças entre eles.

CR6 profere um ato com modo promessa – 69: *Pode deixar eu vou trazer*, que ocorreu de forma espontânea, o que é de grande relevância nesta análise sob a óptica do processamento discursivo. Como é um ato que ocorre próximo ao final da sessão, percebe-se que ao longo da instauração da interação discursiva, este tipo de ato foi possível em decorrência da maneira como CR6 estruturou-se, da alternância de turnos e de papéis enquanto sujeitos da linguagem e da competência de CR6 em reconhecer o caráter subjetivo e intrasubjetivo da atividade linguageira.

De acordo com o quadro proposto por Fernandes (2000), CR6 não apresenta déficit em nenhuma das habilidades comunicativas, o que foi visto nas duas sessões analisadas. Esta competência, porém, não anula seu uso pragmático da linguagem, característico de uma pessoa com TEA.

Devido a interrupção da sessão não foi realizada uma atividade lúdica concomitantemente com os turnos de fala analisados, porém cabe registrar que houve adesão por parte de CR6 em trocar o 'jogo de damas', que não foi oferecido explicitamente por F, por outro diferente. Esta atitude de CR6 revela sua habilidade em alterar sua rotina e aceitar o imprevisível, o que por ser uma pessoa com TEA, é indicativo de adequação de um sintoma de sua condição clínica.

### **6.3 Discussões**

O lugar onde o discurso se instaura é também constituinte da enunciação. A instituição consultório tem características que são inerentes a ela, que vai desde a disposição do mobiliário à posição ocupada por F e pelas crianças. Existe uma hierarquia neste grupo social e uma expectativa de controle da situação por F- expectativa porque poderiam ter ocorrido reações e posicionamentos por parte da

criança inesperados.

Nesta análise do processamento discursivo observou-se que CR1 e CR2 têm menos expressões verbais, mas quando ocorrem são mediadas em uma cena enunciativa que traz implícita características estáveis por se tratar de uma circunstância terapêutica em que as expressões tanto de F quanto das crianças ocorrem dentro de uma certa previsibilidade. Uma das consequências das intervenções terapêuticas é propiciar oportunidades de circunstâncias interativas com a criança com TEA. Percebeu-se que a interação é fundamental na instauração do discurso, mesmo que o proferimento tenha sido um simples som articulado.

Foi elaborado um quadro para visualizar os aspectos considerados relevantes para a discussão dos achados:

**Quadro 20 - Apuração dos dados**

CR	Atos de fala que prevaleceram	Estabelecimento de um contrato comunicacional	Funções comunicativas utilizadas	Manifestação do silêncio de forma significativa	Desempenho da atenção compartilhada	Marcas de subjetividade
CR1	Declarativo Diretivo Expressivo Assertivo	Evidência de intenção comunicativa. Contrato estabelecido Enunciados simples	PO-PA-PS-PI-PR-N	Turnos 30, 32,35 num total de 60 turnos.	Com falhas	Não explícita
CR2	Declarativo Expressivo	Evidência de intenção comunicativa. Contrato estabelecido de forma parcial Enunciados simples	PA-PI-PR-RO-E-N-RE-NF-J	Turnos 25 e 27 em 39 turnos	Com falhas	Não explícita
CR3	Diretivo Assertivo Expressivo	Evidência de intenção comunicativa. Contrato estabelecido de forma parcial Enunciados simples	PO-PA-PI-PR-RO-EC-AR-EX-NA-JC	Não ocorreu	Com falhas	Eu como marca de subjetividade
CR4	Diretivo Comissivo	Evidência de intenção comunicativa. Contrato estabelecido com dificuldades Enunciados simples	PO-PA-PS-PI-PR-RO-NA	Não ocorreu	Com falhas	Eu como marca de subjetividade
CR5	Expressivo Assertivo Diretivo	Evidência de intenção comunicativa. Contrato estabelecido de forma plena Enunciados simples e complexos	PO-PA-PS-PC-PI-PR-RO-E-C-E-NA-JC	Não ocorreu	Sem falhas	Eu como marca de subjetividade
CR6	Diretivo Expressivo Assertivo	Evidência de intenção comunicativa. Contrato estabelecido de forma plena. Enunciados simples e complexos	PO-PA-PS-PC-PI-PR-RO-E-C-E-NA-JC	Turnos 16 e 193 em 201 turnos	Sem falhas	Eu como marca de subjetividade

**Fonte: elaborado pela autora**

Notou-se que todas foram competentes no uso de atos assertivos, com predominância de afirmações. A capacidade de predizer, testemunhar, fazer conjecturas e objeções foi manifestada por CR5 e CR6 que apresentaram uma

melhor organização discursiva em termos da expressão. Estas crianças possuem um conhecimento maior das coisas do mundo e uma capacidade melhor de referir-se a elas, o que sugere ocorrer em função do seu nível de desenvolvimento linguístico e de conteúdo lexical.

Sobre os atos comissivos, proferidos pelas crianças analisadas, tanto CR1 quanto CR2 os proferiram através de manifestação não verbal e tiveram sucesso em seu efeito perlocucional, pois F precisou adequar sua interferência terapêutica para atender aquilo que estas crianças apresentaram como de seu interesse. Com as demais crianças, F também precisou fazer estes ajustes, porém CR3, CR4 CR5 e CR6 manifestaram-se mais verbalmente e explicitaram o conteúdo proposicional pretendido.

A respeito dos atos diretivos, constatou-se a prevalência do modo pergunta, principalmente por parte de F quando desencadeou nas crianças a manutenção da estruturação do diálogo ou suscitou nelas o proferimento do mesmo tipo de ato. Em todas as crianças viu-se que este tipo de direcionamento coaduna com a condição da pessoa com TEA de sempre tentar que as coisas se ajustem aquilo que desejam; pode-se considerar uma marca no discurso delas.

Os atos declarativos ocorrem marcadamente nos proferimentos de F. Entende-se que tal acontecimento deve-se ao fato de F, hierarquicamente, ter esta permissão no contexto interativo terapêutico. F é quem promove as transformações para criar condições para a atuação das crianças.

O proferimento de atos expressivos reitera a ocorrência de um processo interativo, em que F e as crianças os utilizam em circunstâncias que denotam o conhecimento mútuo entre elas, enquanto sujeitos da linguagem, seja de forma verbal ou não verbal.

Pode-se notar que todas foram capazes de realizar uma atividade, de se expressar e de manifestar, em alguma medida, uma atenção compartilhada, entendendo que esta envolve criteriosamente uma relação intencional compartilhada para o mundo. É um evento em que duas ou mais pessoas se envolvem em uma interação mediada por um objeto. Para ser capaz de participar de uma cena de atenção conjunta, então, deve-se ser capaz de compreender a si mesmo e o outro participante como um agente intencional e no compromisso conjunto de percepção-intenção, que este quadro se estabelece (TOMASELLO, 2000, apud, TOBIN, 2012).

Sob esta compreensão, viu-se que as crianças estabeleceram um processo

interativo e manifestaram intenção comunicativa, coadunando com o que se espera daquelas que se encontram em acompanhamento fonoaudiológico e apresentaram uma competência discursiva, entendendo-a como “nossa condição de seres equipados de linguagem, de forma que nós podemos tratar das sequências de enunciados como pertencendo à esfera do vivido e fazer certa experienciação específica disto” (AUCHLIN, BURGER, 2008, p.97).

Goffman (2011) fala da possibilidade da pessoa se envolver espontaneamente quando se engaja num “encontro conversacional” e dirigir o foco principal da atenção cognitiva à temática abordada e conseguir do interlocutor sua atenção visual. As crianças manifestaram este tipo de envolvimento conjunto, cada uma de acordo com sua condição de manter uma atenção compartilhada e de sustentar o contato visual, o que pode ser visto nas interações discursivas e na análise de suas práticas discursivas. Para garantir o papel de participante na interação é preciso que cada um mantenha este envolvimento conjunto espontâneo em si e no outro. Tal tarefa não é fácil e este foi o papel de F, que visou garantir o envolvimento de todas as crianças.

A alternância entre o modo verbal e o não verbal na pessoa com TEA é algo que merece uma discussão mais extensa que uma simples observação de recorrência. O uso da expressão gestual, conforme a sintomatologia apresentada é mais evidente em detrimento da expressão oral, ainda porque esta é uma característica indicativa para o diagnóstico clínico, assim como a pouca habilidade na intenção comunicativa. Entretanto o que se deve considerar a partir do que foi analisado é que o gesto é significativo e *locus* para materialização do enunciado na pessoa com TEA. Em vários turnos a expressão gestual pode ser compreendida como uma ação enunciativa.

Admitiu-se que o silêncio evoca o que está além do não dito, o que está implícito nele com uma significação múltipla podendo representar o calar de uma emoção, uma contemplação, um momento de introspecção, um ato de resistência. Na análise aqui proposta sobre a intenção comunicativa, foi considerada a linguagem gestual e o silêncio como uma manifestação comum nas crianças desta pesquisa, não minimizando a distinção entre o dito e o não-dito, mas admitindo o não-dito enquanto o que está implícito, ao tratar o silêncio como objeto de análise no processo interativo, sendo ele parte da significação e não um vazio, um intervalo.

Os proferimentos das seis crianças com TEA evidenciaram interação

discursiva, mesmo quando não se manifestaram verbalmente, pois a expressão gestual foi enunciativa, visto que em todos os momentos que ocorreu as crianças se fizeram parceiras na circunstância dialógica.

O formato do atendimento fonoaudiológico foi o mesmo para todas as crianças, mas o desenrolar das atividades, os fatores desencadeadores ou inibidores de uma interação discursiva, a manutenção do foco de atenção passaram por um processo individual, decorrente das condições específicas de cada criança. As atividades foram utilizadas de acordo com o interesse de cada uma delas. CR1 demonstrou satisfação em nomear, então isto foi respeitado e utilizado como instrumento para instaurar uma interação discursiva e outras manifestações verbais além do nomear. CR2 e CR5 preferiram atividades de escrita enquanto CR3 interessou-se por desenhos. O interesse de CR6 foi por futebol, assim, durante a atividade lúdica, foram estabelecidas conversas sobre este tema, que era uma atividade de seu interesse.

Nas interações analisadas confirmou-se a relevância do outro tanto na organização do processamento discursivo quanto na manutenção da interação discursiva. Cada um dos parceiros expressou o que pensava e o que sentia a partir da percepção de estados mentais, nem sempre de forma regular na criança com TEA, mas em todos os casos tendo o discurso como elemento de elo entre eles, o que constitui a interação discursiva.

Neste trabalho foi relevante evidenciar as características individuais dentro de um quadro sintomatológico e não as características de uma patologia, tanto que se tornou possível analisar as práticas discursivas de cada uma das crianças com uma mesma orientação metodológica.

Outrossim, pode-se averiguar uma evolução nos aspectos interativos e comunicacionais em todas as crianças vista na comparação dos achados da primeira sessão em relação à última sessão analisada. Esta checagem é visível na ampliação dos contratos comunicacionais firmados e nos efeitos perlocucionais alcançados tanto pelas crianças quanto pelo fonoaudiólogo.

A reprodução da fala do outro, ou a repetição, enquanto uma ecolalia, não foi uma marca presente em todos os quadros interativos analisados, ainda que com diferenças substantivas no nível da repetição, conforme mostrou-se na análise. Foram utilizados pelas crianças fragmentos da fala de F para garantir em alguma instância o processo de interação discursiva. Assim, o que garante que houve

compreensão por parte da criança e que houve uma competência comunicacional é a interação discursiva, condição que foi constatada em todos os quadros interativos.

Dentre os fatores que interferiram na interação discursiva com a criança com TEA, pode-se destacar: a intervenção terapêutica em si; a presença ativa em termos linguísticos do fonoaudiólogo; circunstâncias desencadeadoras da percepção e reconhecimento do outro enquanto parceiro do ato de linguagem; o cuidado em utilizar elementos que fazem parte do repertório de interesse de cada criança; o desencadeamento da intenção comunicativa e a experientiação de circunstâncias em que a criança manteve uma atenção compartilhada.

No que se refere ao quadro das habilidades comunicativas apontado por Fernandes (2000), observou-se que CR1, CR2, CR3 e CR4 apresentam falhas, bastante características da sintomatologia do TEA. Não houve um padrão de recorrência do uso das funções comunicativas como foi percebido no estudo de Campelo, Lucena, Lima, Araújo, Viana, Veloso, Correia e Muniz (2009), que investigaram a comunicação de seis crianças autistas, e constataram que “há uma restrição em relação ao número de funções comunicativas por parte das crianças autistas”. Nas análises observou-se que as funções comunicativas mais utilizadas por estas crianças foram: protesto (PR), pedido de ajuda (PA), pedido de informação (PI), pedido de objeto (PO), reconhecimento do outro (RO). Dificuldades em comentar, narrar, fazer jogos, solicitar ações foram comuns a elas. Entretanto, CR5 e CR6 apresentaram habilidade em todas as funções o que as diferencia das outras crianças. Pode-se inferir que ambas apresentaram mais habilidade em comunicar que as demais crianças, porém seu desempenho não as descaracteriza como uma pessoa com TEA, pois apresentaram outras características tais como: recorrência do foco de interesse em objetos e temáticas específicas, entonação vocal monótona, pausas longas.

Na interpretação de um contrato comunicacional constatou-se que no componente comunicacional, que se refere ao quadro físico da situação interativa ela foi regular nos seis casos, com a presença e atuação da criança e da fonoaudióloga e a prevalência da expressão verbal como canal comunicativo. Quanto ao componente psicossocial, por haver uma relação entre os parceiros há mais de um ano, parece que o reconhecimento entre eles, o entendimento da existência de uma posição hierárquica foram experienciados ao longo deste tempo, assim como foi firmada uma relação afetiva entre eles.

Ao analisar o componente intencional<sup>36</sup> vê-se que as alterações nas habilidades linguístico-discursivas, em manter a atenção compartilhada e os demais elementos que possibilitam inferir traços de subjetividade poderiam não garantir estabilidade do contrato almejado para essa circunstância interativa. Entretanto o que se notou foi o estabelecimento de um contrato comunicacional em que os parceiros manifestaram um conhecimento *a priori* um do outro, vinculados a saberes supostamente compartilhados. Todas as crianças indicaram ter intenção comunicativa e estabeleceram uma interação discursiva em alguma medida.

---

<sup>36</sup>A questão da intencionalidade neste trabalho foi abordada sob a perspectiva semiolinguística de Charaudeau, que concebe o sujeito da linguagem como aquele que tem um “projeto de fala”, que tem objetivos que o levam elaborar seus discursos, imerso em uma circunstância social e com características individuais e particulares.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto à questão norteadora desta pesquisa constatou-se que no contexto terapêutico, *locus* onde foi estabelecida uma interação, foram desencadeadas situações conversacionais que propiciaram a intenção comunicativa da criança com TEA, culminando em uma interação discursiva. Tal constatação confirmou a hipótese desta pesquisa.

O propósito de investigar o desencadeamento da interação discursiva da criança com TEA em determinado contexto discursivo, verificar os fatores que interferem no estabelecimento da interação discursiva através da análise dos atos de fala e do estabelecimento de um contrato comunicacional e analisar as habilidades conversacionais verbais e não verbais que a criança com TEA desenvolve, foram alcançadas.

A realização das sessões deu subsídios para desenvolver uma análise pormenorizada de outras dimensões da linguagem além da pragmática, aspecto exhaustivamente estudado por aqueles que se interessam pela prática discursiva da pessoa com TEA. A análise dos atos de fala proporcionou a verificação da diversidade de atos proferidos pela criança com TEA evidenciando o seu comportamento linguístico em suas especificidades e nos aspectos que revelam a possibilidade de evolução processual na competência linguística. Mesmo nas sessões em que observou-se a prevalência de atos assertivos pelas crianças pode-se dizer que não houve um comportamento passivo em contraste com o uso dos atos diretivos. Outro aspecto relevante é o proferimento de atos expressivos, que trazem marcas de estados emocionais da criança e demonstram os sentimentos delas em relação ao outro e ao mundo.

Importante destacar o nível efetivo de percepção das crianças da pesquisa na compreensão do efeito perlocucional dos atos de fala da fonoaudióloga, o que pode ser visto como um desempenho qualitativo no comportamento destas crianças, que conseguiram perceber aspectos desta natureza.

Uma análise dos atos de fala além de proporcionar a checagem da satisfação de um efeito perlocucional também possibilitou a visualização das habilidades comunicativas. Com o levantamento das habilidades manifestadas pela criança com TEA, o fonoaudiólogo poderá ter condições de elencar aquelas que estão deficitárias e assim abordá-las terapeuticamente.

Levando-se em conta o que foi observado viu-se que a criança com TEA pode manifestar o desejo de comunicar seus interesses e reconhecer o outro. Isto pode ser notado por considerar a ação do interlocutor como mediador na situação dialógica, que foi evidente pela prevalência de atos diretivos com modo pergunta por parte do fonoaudiólogo servindo como ferramenta para o estabelecimento e manutenção do diálogo. A presença do adulto interlocutor como aporte e fornecedor de pistas linguísticas foi fundamental para as crianças analisadas.

Um fator que influenciou a investigação das interações discursivas foi a relação *a priori* estabelecida entre os pares, isto é, o fato de eles se encontrarem semanalmente e a familiaridade da criança com o espaço físico e com as estratégias terapêuticas utilizadas. Houve um envolvimento interpessoal entre fonoaudiólogo e as crianças, o que viabilizou o compartilhamento de vivências e de concepção do mundo e das coisas do mundo.

O que é dado pela experiência é relativo a quem a realiza. Sendo o analista do discurso um experienciador, ele foi inerente ao processo discursivo, pois o que traz como instrumento de análise é que o leva à sua compreensão de mundo e das coisas do mundo, o que, certamente, de alguma forma interferiu no objeto de análise.

Em termos enunciativos, as crianças analisadas têm um caráter subjacente à sintomatologia do quadro que é o de iniciar a manifestação verbal com composição simples sintática, fonológica e semântica. A criança menor manifestou-se mais através de gestos e reações em detrimento do uso da fala para comunicar-se. À medida que foi estimulada e que o processo interativo se ampliou, o processamento discursivo se estruturou e houve um engajamento natural na interação discursiva. A idade, apesar de não ter sido um fator caracterizado na pesquisa, foi um traço que possibilitou uma análise em termos evolutivos no que concerne a linguagem em si.

A análise do processamento discursivo com base na TAF e no Contrato Comunicacional trouxe mais subsídios para a observação do aspecto pragmático da linguagem, o que poderá propiciar ao fonoaudiólogo dados mais específicos para o direcionamento da terapia com foco na interação discursiva. É necessário considerar as particularidade de cada criança com TEA: ver o que há nela de próprio pela sua condição, mas também ver o que há nela de comum a outras crianças. Nem sempre o que se contempla nos apontamentos de um quadro patológico é condizente com o processamento discursivo que é de caráter individual, apreensível nas práticas de

linguagem de crianças com TEA (o que não difere de uma criança considerada sem déficit linguístico). O que deve ser compreendido não é apenas o déficit em si mesmo, sobretudo quando se dispõe compreender a questão linguística em termos interativos, isto é, o que cada um traz enquanto sujeito do mundo.

A assunção do papel de sujeito da e na linguagem entendida como processual foi constatada nas análises. O posicionamento na interação discursiva foi notado em todos os casos, mesmo nas crianças cujo contrato comunicacional foi estabelecido em manifestações não verbais.

Não é viável generalizar práticas discursivas comuns a toda criança com TEA, pois as especificidades de cada uma foram nitidamente explicitadas em seus enunciados. A forma como cada criança ocupou seu lugar na cena enunciativa foi muito diferente em cada sessão, até mesmo como o fonoaudiólogo se dirigiu à criança em cada uma delas. Mais uma vez se reforça o entendimento de que é preciso ver a pessoa e não sua patologia, pois o estigma que carrega é um dos fatores que dificulta a interação dela e com ela.

Como os sujeitos do ato de linguagem pertencem a um mesmo corpo de práticas sociais, houve o estabelecimento do contrato comunicacional enquanto regulador das práticas de linguagem numa sessão terapêutica, mesmo quando ele ocorreu de forma parcial. A assimetria nas interações discursivas nos mostrou que a criança com TEA tem um papel ativo enquanto sujeito do ato de linguagem, pois o agir ativamente no e pelo enunciado a faz co-participante do processo enunciativo. As atitudes de processar uma sequência de palavras, de um enunciado, carregadas de experiências subjetivas são construídas nas interações verbais. Em vista dos argumentos apresentados é a mescla das experiências discursivas entre os parceiros que irá mediar o processo interacional, sendo condição para a junção das competências discursivas em um processo intrapessoal.

A questão do contato visual está atrelada ao uso da atenção. Quando as crianças estabeleceram este tipo de contato elas direcionaram seu foco de atenção para o outro, este movimento alimentou seu sistema perceptual proporcionando uma condição intersubjetiva, crucial para a interação. Nas circunstâncias em que ocorre a busca do contato visual, é expressa a consciência de si e o reconhecimento do outro. Essa busca é um ato espontâneo, que pode e deve ser incentivado, mas que só ocorre quando esta consciência é despertada.

Na encenação do ato de linguagem a relação EUE e TUD surgiu

processualmente e foi sustentada durante a interação discursiva. Tanto circunstâncias simétricas, quanto as de conflitos e tensões marcaram a intencionalidade em todo o processo de interação verbal. A interação não é um estado, mas um processo onde são compartilhadas as condições sócio biológicas dos interlocutores e é nela que se veem as condições do EUc e do TUi de assegurar uma relativa estabilidade no processamento discursivo e garantir a interação discursiva em concordância com as condições externas nas quais o discurso se instaura. Foi o que se observou na relação fonoaudiólogo/criança na situação terapêutica com foco na organização da produção discursiva.

Notou-se que a competência discursiva não se constituiu instantaneamente, pois vem de um processo maturacional estabelecido na relação entre os parceiros do discurso, o que reforçou a tese da relevância do outro na intenção e manifestação comunicativa na pessoa com TEA. Ela advém de uma sucessão de estados que são organizados e modelados à medida que as interações são estabelecidas, culminando na compreensão de si próprio e do outro nas interações verbais.

Sob esta perspectiva tão complexa, pode-se inferir que é necessário fazer uma análise individual, na expectativa que ela também nos coloque diante de desafios de sistematizar um corpo de conhecimentos, alcançados a partir de práticas singulares. Esta pode ser uma das contribuições da análise do discurso para a ação terapêutica do fonoaudiólogo.

Uma proposta de análise do discurso da pessoa com TEA é um tema desafiador, por ser uma circunstância atípica e permeada por mitos acerca de como agem e se relacionam estas pessoas. É notório que ainda há muito a se saber neste universo, que por mais que tenha sido explorado, se mostra tão pouco compreendido. Ficam aqui os achados deste trabalho que, apesar de restrito a uma pequena amostragem de alguns casos, poderá instigar tantos outros pesquisadores interessados no tema.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Referência rápida aos critérios diagnósticos da DSM-IV**. Tradução de Maria Cristina Ramos Glarte. 4ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Referência rápida aos critérios diagnósticos da DSM-IV-TR**. Tradução de Maria Cristina Ramos Glarte. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnosics and Statistical Manual of Mental Disorders – fifth edition**. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013.
- AMY, M.D. **Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica**. Tradução de Sérgio Tolipan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- ANTONUCCI, R. Sexualidade dos portadores de Transtornos Invasivos de Desenvolvimento. In: CAMARGOS JÚNIOR, W. et al. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento- 3º Milênio**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria da Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2002, Cap. XV, p 93-99.
- ARAÚJO, A.C., LOTUFO NETO, F.A. A Nova Classificação Americana para os Transtornos Mentais – DSM 5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. V XVI, n1, p.67-82, 2014.
- AUCHLIN, A. Sobre a integração experimental do discurso. Tradução de Hugo Mari, Paulo Henrique Aguiar Mendes, Kariny Cristina de Souza Raposo, Maíra Avelar Miranda. **Scripta**, Belo Horizonte, v.12, n 22, p11-41, 1º sem. 2008.
- AUCHLIN, A.; BURGER, M. Uzalunu: análise do discurso e ensino da língua. Traduzido por Emília Mendes. In: LARA, G.M.P.; MACHADO, I.L.; EMEDIATO, W. **Análises do discurso hoje: volume 2**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 83-114.
- AUSTIN, J. L.. **Quando dizer é fazer: palavra e ação**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). A interação verbal. In BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1992, p.110-127.
- BARROS, C.G.C. A fonoaudiologia aplicada aos portadores de TID. In: CAMARGOS JÚNIOR, W. et al. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento- 3º Milênio**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria da Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2002, Cap. XXVI, p.165-168.
- BENEVISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BOSA, C.A. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: reflexão e crítica**, v.15, n.1, p.77-88, 2002.

BOSA, C.A. Compreendendo a evolução da comunicação do bebê: implicações pra identificação precoce do autismo. In. HAASE, V.G. FERREIRA, F.O., PENNA, F.J. **Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e na adolescência**. Belo Horizonte: Editora Coopmed, 2009, 319-328.

CAMARGOS JÚNIOR, W. et al. **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento**: da avaliação ao tratamento. Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda, 2013.

CAMPELO, L.D. LUCENA, J.A., LIMA, C.N., ARAÚJO, H.M.M., VIANA, L.G.O., VELOSO, M.M.L. CORREIA, P.I.F.B., MUNIZ, L.F. Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. **Revista Cefac**, v.11, n.4, p. 598-606, out.-dez. 2009.

CAMPOS, R.C. Aspectos neurológicos do autismo infantil. In: CAMARGOS JÚNIOR, W. et al. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento- 3º Milênio**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria da Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2002, Cap. III, p.21-22.

CARVALHO, G.M.M.; AVELAR, T.C. Aquisição de linguagem e autismo: um reflexo no espelho. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. Ano V, n.3, p.11-27, set. 2002.

CHALMERS, D.J. O grande enigma. **Mente Cérebro Scientific American**, São Paulo, n 46, p. 6-13, 2014.

CHARAUDEAU, P. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In. MARI, H, et al (org.) **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte: Carol Borges Editora- Núcleo de Análise do Discurso, Fale, UFMG, 1999, p.27-44.

CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. Tradução de Ida Lúcia Machado e Williane Viriato Rolim. In. MARI, H, et al (org.) **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Fale, UFMG, 2001, p. 23-37.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

COLEMAN, M. **The Neurology of Autism**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

DAMÁSIO, A.R. Como o cérebro cria a mente. **Mente Cérebro Scientific American**, São Paulo, n 46, 2014, p. 14-21.

DUCROT, O. Enunciação. In: **Enciclopédia Einaudi 2 – Linguagem e enunciação**. v. 2. [s.l.], Imprensa Nacional\_Casa da Moeda, 1984, p. 439-457.

FARAH, L.S. D, PERISSINOTO, J.,CHIARI, B.M. Estudo longitudinal da atenção

compartilhada em crianças autistas não-verbais. **Revista Cefac**, v. 11, n.4, p. 587-597, out-dez 2009,

FERNANDES, C.A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERNANDES, F.D.M. A questão da linguagem em autismo infantil: uma revisão crítica da literatura. **Revista Neuropsiquiatria da Infância e da Adolescência**. v.2, n.3, p. 5-10, 1994.

FERNANDES, F.D. M.; PASTORELLO, L.M.; SHCEUER, C.L.. **Fonoaudiologia em distúrbios psiquiátricos da infância**. São Paulo: Editora Lovise, 1995.

FERNANDES, F.D.M. Pragmática. In ANDRADE, C.R.F.; BEFI-LOPES, D.M.; FERNANDES, F.D.M.; WERTZNER, H.F. **ABFW-Teste de Linguagem Infantil**: nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. Carapicuíba: Pró-Fono, 2000.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GALLAGHER, S. ZAHAVI, Dan. **The phenomenological mind: an introduction to philosophy of mind and cognitive Science**. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2008.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUIMARÃES, C. Algumas notas sobre a interlocução entre a análise do discurso e a teoria da comunicação. In. MARI, H. et al (org.) **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte: Carol Borges Editora- Núcleo de Análise do Discurso, Fale UFMG, 1999, p. 107-122.

JORGE, L.M. **Instrumentos de avaliação de autistas: revisão da literatura**. 2003 103f. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/6/TDE-2011-04-14T080552Z-1696/Publico/Lilia%20Maise%20de%20Jorge.pdf](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2011-04-14T080552Z-1696/Publico/Lilia%20Maise%20de%20Jorge.pdf)> Acesso em: 12 maio 2014.

LEBOYER, M. **Autismo Infantil: fatos e modelos**. Tradução de Rosana Guimarães Dalgalorrondo. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1995.

LEITÃO, Patrícia B.; DA FONSECA, Rogério M. Recursos e métodos para pessoas com transtornos invasivos do desenvolvimento In. \_\_\_\_\_: **Educação Especial Inclusiva**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006. p 91 - 108. (Apostila para o curso de especialização em Educação Especial).

LOPES-HERRERA, S.A.. **Avaliação de estratégias para desenvolver habilidades comunicativas verbais em indivíduos com autismo de alto funcionamento e Síndrome de Asperger**. 2005220f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São

Carlos, Programa de Pós Graduação em Distúrbios da Comunicação, São Carlos. Disponível em: <[http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=480](http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=480)> Acesso 13 maio 2014.

MACHADO, I.L. As *palavras* de uma Análise do Discurso. In: LARA, G.M.P.; MACHADO, I.L.; EMEDIATO, W. **Análises do discurso hoje: volume 2**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 177-198.

MARCONDES, D. Desenvolvimentos recentes na Teoria dos Atos de Fala. **O que faz pensar**, n. 17, dez 2003. Disponível em: <[http://www.oquenosfazpensar.com/adm/uploads/artigo/desenvolvimentos\\_recentes\\_na\\_teorica\\_de\\_atos\\_fala/n17danilo.pdf](http://www.oquenosfazpensar.com/adm/uploads/artigo/desenvolvimentos_recentes_na_teorica_de_atos_fala/n17danilo.pdf)> Acesso 02 outubro 2014.

MARCHETTI, G. **Consciousness, attention and meaning**. New York: New Science Publishers, 2010.

MARI, H. Atos de fala: notas sobre origens, fundamentos e estruturas. In MARI, H, et, al. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Fale, UFMG, 2001, p.93-131.

MARI, H. A teoria dos atos de fala entre convenções e intenções. In: MENDES, E.A.M.; OLIVEIRA, P.M.; BENN-IBLER, V.(Org.). **O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias**. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p79-87.

MARI, H. Percepção do sentido entre restrições e estratégias contratuais. In. MACHADO, I.L. et al (Org.) **Ensaio em análise do discurso**. NAD/FALE/UFMG, 2002, p. 31-57.

MORATO, E. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Org.) **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2001. P.311-351.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS) CID- 10- **Critérios diagnósticos para pesquisa**/Organização Mundial da Saúde; Tradução de Maria Lúcia Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PAULISTA, R.E.. **Análise dos Atos de Fala como estratégia discursiva e retórico-argumentativa no discurso político de posse-eleição e posse-reeleição**. 2013 182f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Belo Horizonte, 2013.

PÊCHEUX, M.. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PIERCE, C. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

- PIRES, S. Discurso, interação e linguagem escrita. In: MARI, H, et al (org.) **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte: Carol Borges Editora- Núcleo de Análise do Discurso, Fale, UFMG, 1999, p.349-358.
- RODRIGUES, L.C.B. TAMANAHA, A.C.; PERISSINOTO, J.. Atribuição de estados mentais no discurso de crianças do espectro autístico. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.16, n.1, p.25-29, 2011.
- SALLE, E.et al. Autismo infantil: sinais e sintomas. In: CAMARGOS JÚNIOR, W. et al. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento- 3º Milênio**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria da Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2002, p.11-15.
- SEARLE, J.R. Basic structure of intentionality, action and meaning. In: **Rationality in Action**. Cambridge.: MIT Press, 2001, p. 33-61.
- SILVA, A.B.B., GAIATO, M.B., REVELES, L.T. **Mundo Singular: entendendo o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- SOUZA, D.H. Falando sobre a mente: algumas considerações sobre a relação entre linguagem e teoria da mente. **Psicologia Reflexão e Crítica**. V. 19, n. 3, Porto Alegre, 2006. Disponível em <[http://dx.doi.org/10.1590/s0102\\_79722\\_006000300007](http://dx.doi.org/10.1590/s0102_79722_006000300007)> Acesso em: 15 agosto 2013.
- SOUZA, G.C. de, HALFPAP, D.M. MIN, L.S. ALVES, J.B.M. Estudo da consciência e a cognição corpórea. **Ciência & Cognição**. v11:143-155. Disponível em <[www.cienciaecognicao.org](http://www.cienciaecognicao.org).> Acesso em 12 agosto 2014.
- SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 2003.
- SURREAUX, L.M. A questão do silêncio na aquisição desviante da linguagem. **Letras de hoje**. v. 36, n. 3, p.593-599, set. 2001,
- TOBIN, V.L. **Literary joint attention: social cognition and the puzzles of modernism**. Maryland: Umi Dissertation Publishing, 2012.
- VANDERVEKEN, D.. O que é uma força ilocucional? In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Campinas: IEL-UNICAMP, n.9, p.173-194, 1985.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. 2 ed. São Paulo. Abril Cultural, 1979 (Coleção Os Pensadores).
- ZLATEV, J.; RACINE, T.P.; SINHA, C.; ITKONEN, E. **The shared mind: perspectives on intersubjectivity**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008.







**ANEXO A- Quadro dos símbolos e regras de transcrição normas urbanas  
cultas: NURC/SP nº 338 EF, 331 D2 e 153 D2**

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>	<b>EXEMPLIFICAÇÃO</b>
Incompreensão de palavras ou segmentos.	( )	Do nível de renda... ( )Nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu.	<b>(hipótese)</b>	(estou) meio preocupado(com o gravador)
Entonação enfática.	<b>Maiúsculas</b>	Porque as pessoas reTÊM Moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r).	<b>:: podendo aumentar para ::: ou mais</b>	Ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro
Silabação.	-	Por motivo tran-as-ção
Interrogação.	?	Interrogação. ? E o banco... Central... certo?
Qualquer pausa.	...	São três motivos... ou três
Comentários descritivos do transcritor.	<b>((minúsculas))</b>	((tossiu))
Comentário que quebram a sequência temática da exposição; exposição; desvio temático.	-- --	... demanda de moeda – vamos dar esta notação – demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de voz	<b>Ligando as linhas</b>	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação.	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...

**OBSERVAÇÕES:**

- Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá;
- Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados;
- Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::: ... (alongamento e pausa)

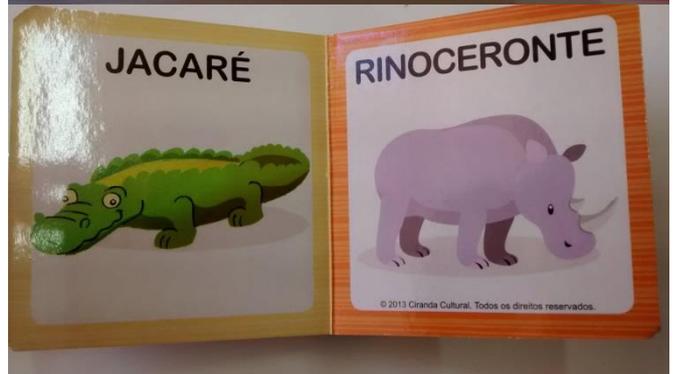
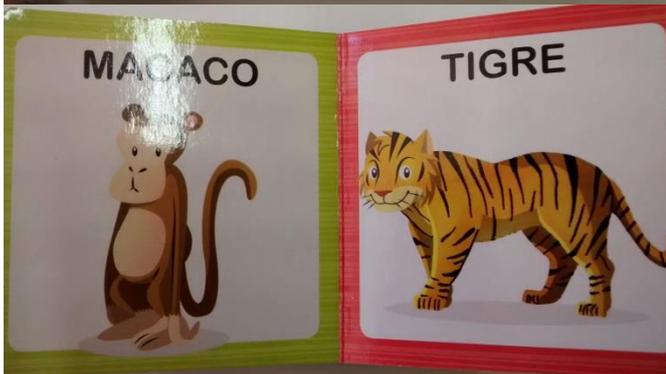
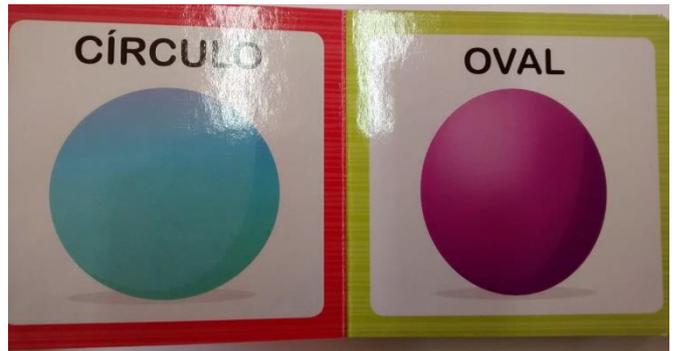


ANEXO B - Figuras nomeadas por CR1- Sessão-1



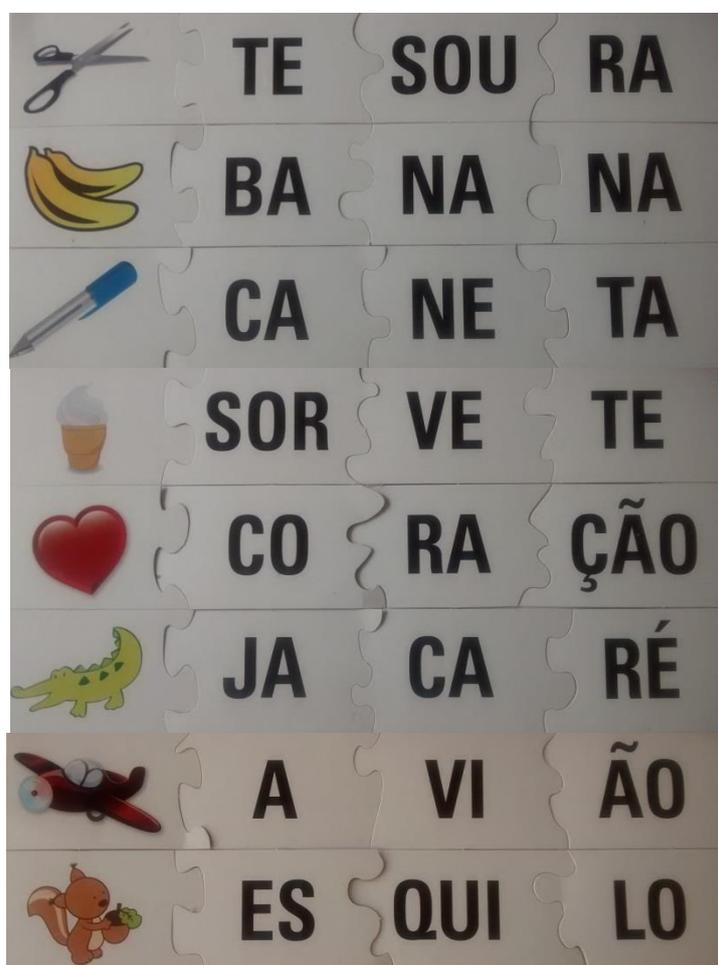
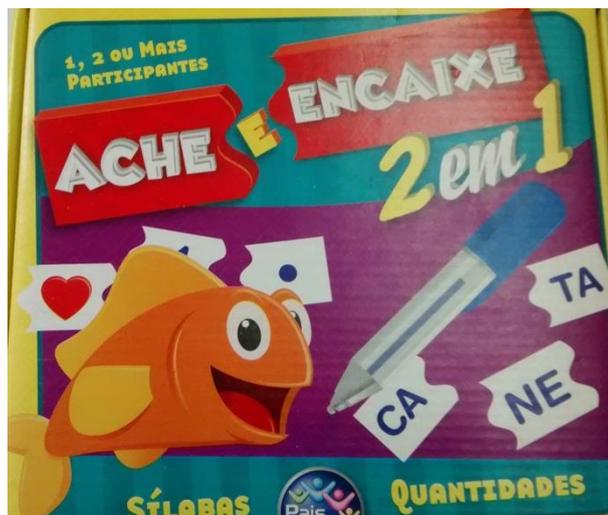


ANEXO C - Livro de formas usado na interação CR1- Sessão-2



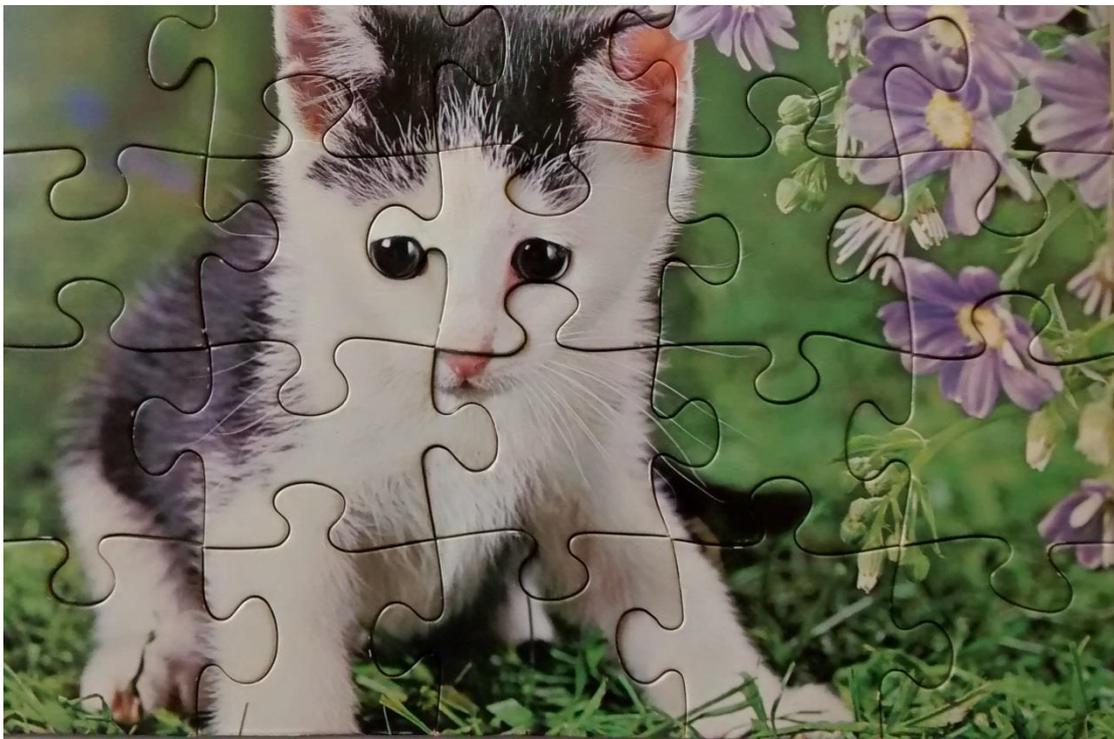


## ANEXO D – Jogo Ache e Encaixe usado na interação CR2-Sessão-1





**ANEXO E – Quebra-cabeça usado na interação CR2-Sessão-2**

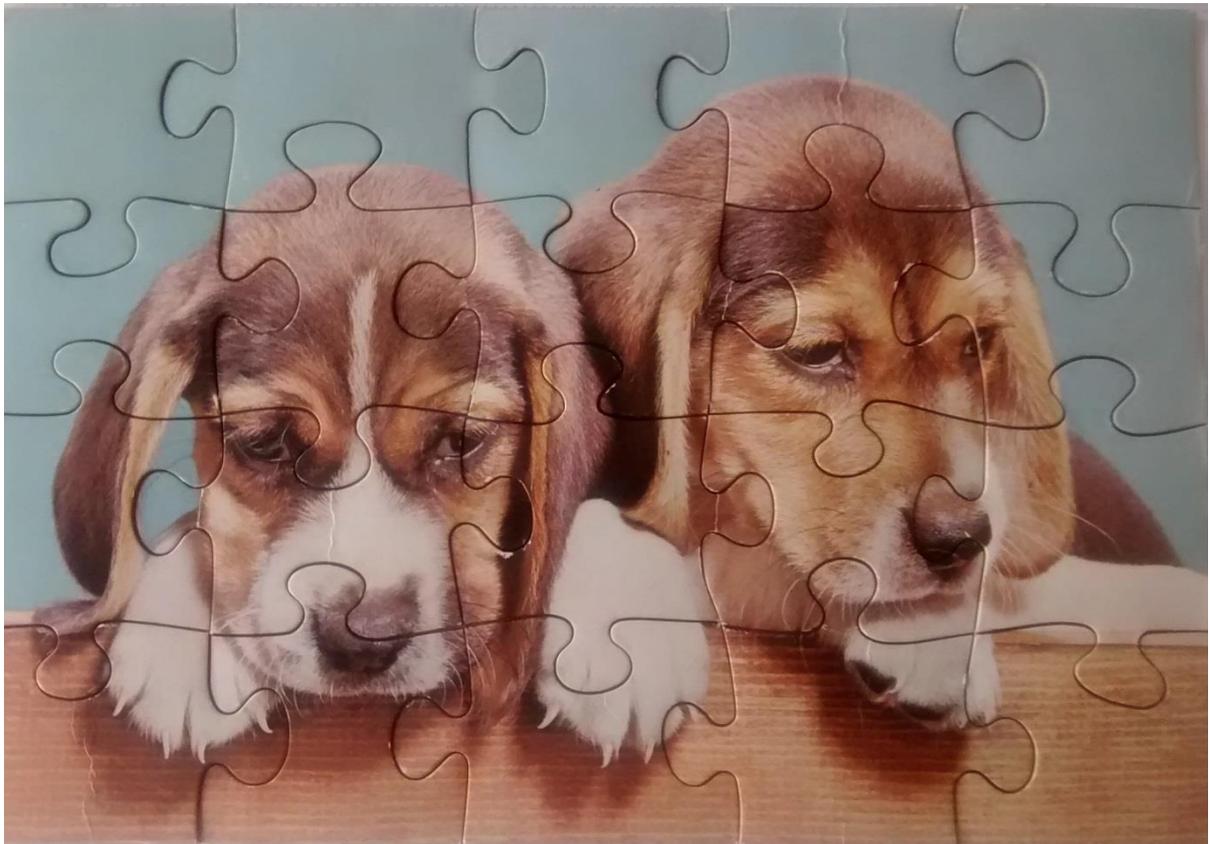




**ANEXO F – Desenho feito por CR3 na interação CR3-Sessão-1**



ANEXO G- Quebra-cabeça usado na interação CR3-Sessão-2

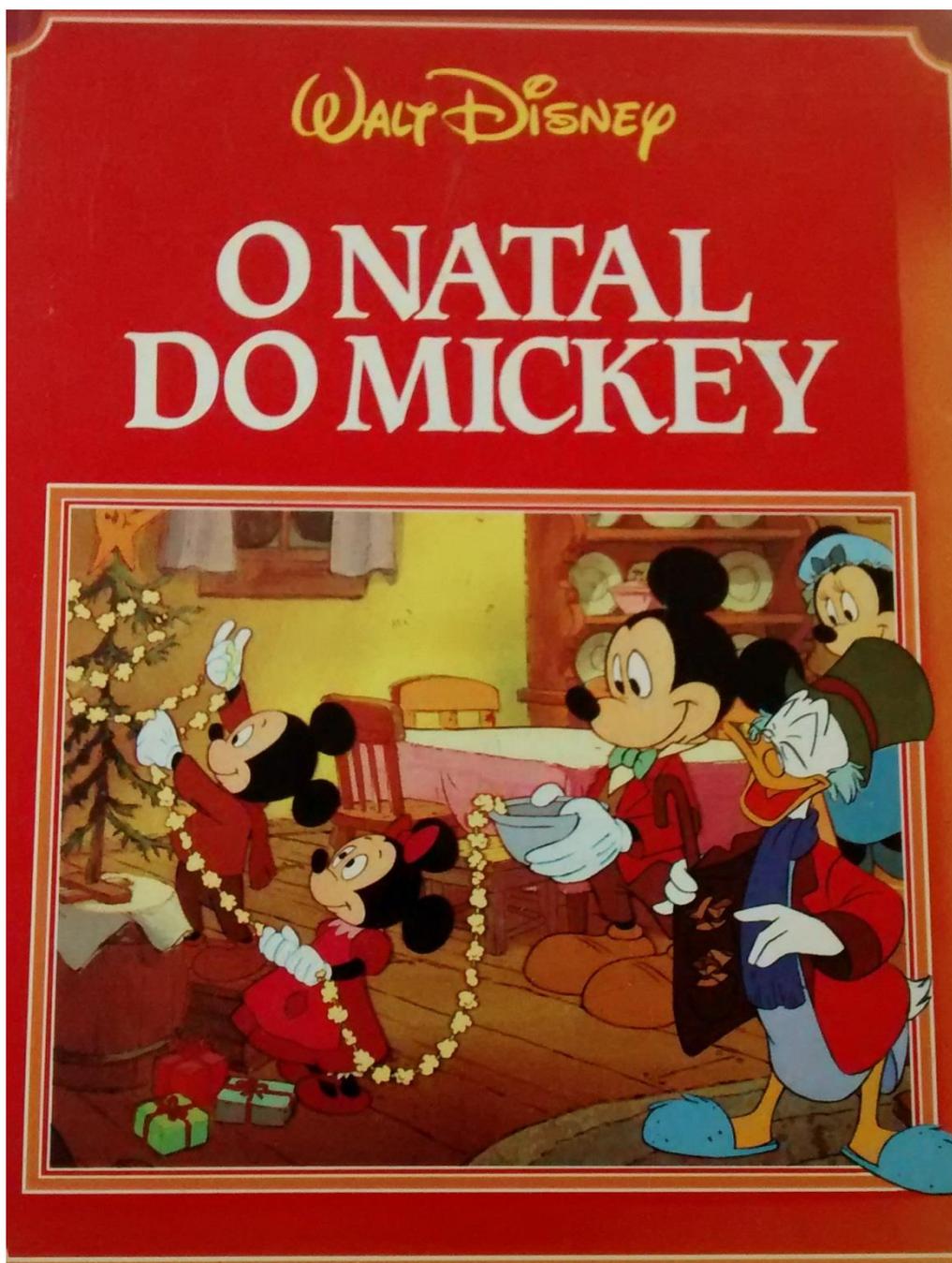




**ANEXO H – Quebra-cabeça usado na interação CR4-Sessão-1**



ANEXO I – Livro usado na interação CR5-Sessão-1





**ANEXO J – Elaboração escrita feita por CR5 na interação CR5-Sessão-2**

01.09.14

~~SUST~~ ~~Silva~~ ~~Almeida~~ ~~Almeida~~ ~~Almeida~~

~~Receituário Médico~~

X Depois de tudo no caso de usar para que não seja usado

X Coloque para não sujar para que não suja de nada.

Se for necessário coloque seu endereço e de lugar apropriado sobre o envelope selado.

[Redacted Signature]

01.09.14

01.09.14

~~SUST~~ ~~Silva~~ ~~Almeida~~ ~~Almeida~~ ~~Almeida~~

~~Receituário Médico~~

Atente que tem parafusos e não se esqueça, pois que no estado de São Paulo, por onde se encontra o estado de São Paulo, por onde se encontra o estado de São Paulo.

[Redacted Signature]

01.09.14

Receituário Médico

1) Quase não se deve para expulso de parafusos

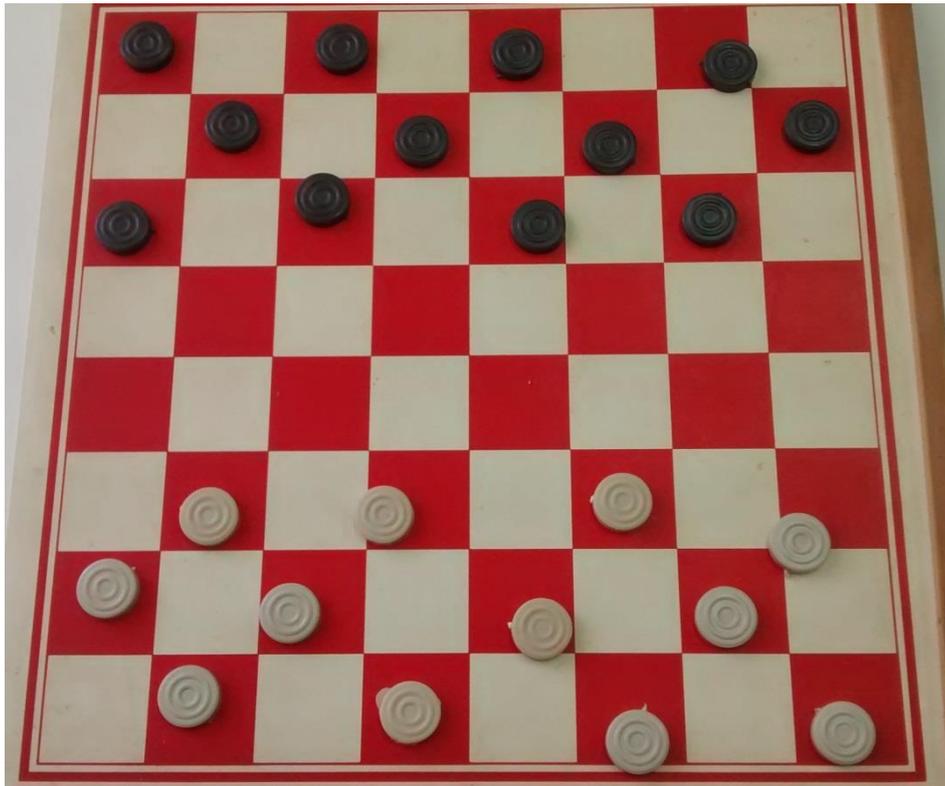
Fechar portas e janelas antes do anoitecer

[Redacted Signature]

01.09.14



**ANEXO K – Jogo usado na interação CR6-Sessão-1**







PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS  
GERAIS  
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

## ANEXO L- TERMO DE ASSENTIMENTO

### TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada O Processamento Discursivo da Criança Classificada Dentro do Espectro Autista realizada pela estudante Dani Cristina de Castro Andrade e Gonçalves e orientada pelo Professor Hugo Mari, cujo objetivo é analisar o processamento discursivo da criança com TEA sob uma perspectiva linguístico discursiva.

Para realização deste trabalho usaremos filmagens e/ou gravações de atendimentos fonoaudiológicos e de momentos de interação em sala de aula.

Seu nome assim como todos os seus dados serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término da pesquisa. Quanto aos riscos e desconfortos, neste estudo os sujeitos envolvidos não estarão expostos a riscos, uma vez que o instrumento para análise será a filmagem e gravações de sessões terapêuticas e em seu nicho escolar. A filmadora será instalada nos ambientes de observação em local seguro, fora do seu alcance e antes de iniciar a pesquisa para que você sinta-se familiarizado com os instrumentos e com isto sejam minimizadas quaisquer intercorrências. Caso ocorra algum desconforto pela presença da filmadora, eu, pesquisadora, farei anotações descritivas do quadro discursivo observado, ou optarei pela gravação. Caso você venha a sentir algum desconforto, comunique ao pesquisador. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa vão desde ser fonte para ampliar as concepções sobre as pessoas com autismo, apontando que os comportamentos são individuais e não padronizados por uma descrição clínica, até levantar questionamentos sobre as propostas clínicas e pedagógicas com tais pessoas, uma vez que, acredita-se que o que apresentam são dificuldades interativas e não impossibilidades interativas quando são abordadas respeitando suas particularidades enquanto pessoas e não generalizando seus comportamentos. Os sujeitos envolvidos na pesquisa também serão beneficiados uma vez que ao longo da pesquisa os aspectos linguísticos e discursivos já estarão sendo analisados e após o final da pesquisa, os resultados apontados como positivos serão inseridos nos seus atendimentos clínicos e pedagógicos.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para você ou para seu tratamento; c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso).

Você não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. Nos casos de dúvidas você deverá falar com seu pai, mãe ou responsável, para que ele procure o (a) pesquisador (a) responsável, a fim de resolver seu problema. Os dados do (a) pesquisador (a) encontram-se ao final deste documento.

#### Assentimento Livre e Esclarecido

Eu \_\_\_\_\_ por não ter condições de sozinho compreender os termos supra citados autorizo \_\_\_\_\_, responsável por mim que confirme que recebi todos os esclarecimentos necessários, e que concorde, se assim achar prudente, com minha participação nesta pesquisa.

Desta forma, eu \_\_\_\_\_ assino este termo, juntamente com a pesquisadora responsável, em duas vias, ficando uma via sob meu poder e outra em

poder da pesquisadora.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Data

Assinatura do menor

Nome:

Endereço:

Fone: ( )

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Data

Assinatura

Nome do Pesquisador Responsável:

Professora do Curso (informe o curso)

E-mail:

Telefone:

Endereço:

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP PUC Minas

Rua D. José Gaspar, 500 – Prédio 03 – sala 228

Telefone: (31) 3319-4517 E-mail: [cep.proppg@pucminas.br](mailto:cep.proppg@pucminas.br)

30.535-901 – Belo Horizonte, MG



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS  
GERAIS  
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

**PUC Minas**

**ANEXO M- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA REPRESENTANTE**

**LEGAL DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

N.º Registro CEP: CAAE 25384313.1.0000.5137

Título do Projeto: O PROCESSAMENTO DISCURSIVO DA CRIANÇA CLASSIFICADA DENTRO DO ESPECTRO AUTISTA

Prezado Sr

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará o processamento discursivo da criança com Transtorno do Espectro Autista sob uma perspectiva linguístico discursiva.

Você foi selecionada por representar a instituição que realiza atendimento clínico e pedagógico específico para crianças classificadas dentro do Transtorno do Espectro Autista, tido como excelente. Neste local encontram-se os sujeitos da pesquisa e as possibilidades para coleta de dados. Os sujeitos selecionados serão as crianças inseridas no programa desenvolvido por vocês. A sua participação nesse estudo consiste em permitir a realização de filmagens de atendimentos fonoaudiológico e pedagógico após o consentimento das famílias. A filmadora será instalada nos ambientes de observação em local seguro, fora do alcance das crianças e antes de iniciar a pesquisa para que estas sintam-se familiarizadas com os instrumentos e com isto sejam minimizadas quaisquer intercorrências. Caso ocorra algum desconforto pela presença da filmadora, eu, pesquisadora, farei anotações descritivas do quadro discursivo observado. Todas as filmagens realizadas serão apreciadas apenas por mim, pesquisadora, e por meu orientador, uma vez que nosso corpus é a análise do discurso. Após a análise dos dados as filmagens e gravações ficarão arquivadas até a defesa da tese.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os resultados dessa pesquisa servirão para contribuir no processo terapêutico e pedagógico de crianças classificadas dentro do Transtorno do Espectro Autista, bem como no processo de interação social destas crianças ao considerar a relevância da interação discursiva no desempenho comunicativo.

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

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucinas.br.

Pesquisador responsável: Dani Cristina de Castro Andrade e Gonçalves  
Rua Abílio Machado nº 120- Acácio Ribeiro- Oliveira- MG (37)99413767

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante:

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou representante legal

\_\_\_\_\_  
Data

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

\_\_\_\_\_  
Dani Cristina de Castro Andrade e Gonçalves



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS  
GERAIS  
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

## ANEXO N- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE 25384313.1.0000.5137

Título do Projeto: O PROCESSAMENTO DISCURSIVO DA CRIANÇA CLASSIFICADA DENTRO DO ESPECTRO AUTISTA

Prezado Sr(a),

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará o processamento discursivo da criança com Transtorno do Espectro Autista sob uma perspectiva linguístico discursiva. Ele foi selecionado, porque apresenta desenvolvimento linguístico que se enquadra no que pretende-se investigar nesta pesquisa e por ter acompanhamento na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, instituição que, no município de Oliveira, Minas Gerais, realiza atendimento clínico e pedagógico específico para crianças classificadas dentro do Transtorno do Espectro Autista.

A participação do menor nesse estudo consiste em ser filmado durante as sessões de atendimento fonoaudiológico e durante atividades em sala com metodologia estruturada. Os dados serão coletados nos momentos em que ocorreram interação entre a criança e as demais pessoas envolvidas no contexto discursivo. Todas as filmagens realizadas serão apreciadas apenas por mim, pesquisadora, e por meu orientador para a análise do processo discursivo. Após a análise dos dados as filmagens ficarão arquivadas, respeitando o sigilo que tal procedimento exige, até a defesa da tese.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os resultados dessa pesquisa servirão para contribuir no processo terapêutico e pedagógico de crianças classificadas dentro do Transtorno do Espectro Autista, bem como no processo de interação social destas crianças ao considerar a relevância da interação discursiva no desempenho comunicativo.

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

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de

Minas Gerais, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou e-mail [cep.proppg@pucinas.br](mailto:cep.proppg@pucinas.br).

Pesquisador responsável: Dani Cristina de Castro Andrade e Gonçalves

Rua Abílio Machado nº 120- Acácio Ribeiro- Oliveira- MG (37)99413767

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517.

CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

e-mail: [cep.proppg@pucminas.br](mailto:cep.proppg@pucminas.br)

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou representante legal

\_\_\_\_\_  
Data

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

\_\_\_\_\_  
Dani Cristina de Castro Andrade e Gonçalves