

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**LINGUAGEM DE SUJEITOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO
DO AUTISMO: PROCESSOS DE INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO**

KIZZI LECY DOS SANTOS

**PIRACICABA-SP
2015**

**LINGUAGEM DE SUJEITOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO
DO AUTISMO: PROCESSOS DE INTERPRETAÇÃO E
SIGNIFICAÇÃO**

KIZZI LECY DOS SANTOS

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP,
como exigência parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação.**

**PIRACICABA-SP
2015**

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra.. Maria Inês Bacellar Monteiro (Orientadora)

Profa. Dra. Ivone Panhoca

Profa. Dra. Maria Cecilia Rafael de Góes

Suplentes:

Profa. Dra. Evani Andreatta Amaral Camargo

Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha

AGRADECIMENTOS

À DEUS primeiramente....

À minha mãe Jussara e à meu pai José, por serem meus exemplos, por estarem comigo nos momentos mais importantes e me mostrarem que é possível acreditar sempre. Por conduzirem minha educação com muito zelo, amor e respeito e por terem me proporcionado experiências e possibilidades que me permitiram alcançar esse momento. Obrigada, por sempre me apoiarem e incentivarem.

À Carlos Rafael Oliveira, que nos momentos finais apoiou e me tranquilizou em momentos de angústias e medos, sendo paciente e me incentivando. Obrigada por compreender quando não pude lhe dar atenção e por estar ao meu lado.

À professora e orientadora Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, não apenas pela orientação, mas por dividir comigo seu tempo e conhecimento, contribuindo intensamente para minha formação e crescimento profissional.

Às professoras Dra. Maria Cecília Rafael de Góes e Dra. Ivone Panhoca, pelo cuidado e respeito com que leram o texto do exame de qualificação, tecendo comentários que enriqueceram meu trabalho.

À professora Ana Padilha, por me instigar sempre ao novo. Obrigada por me guiar durante todo o mestrado, mostrando-me caminhos e possibilidades.

Às diretoras do Instituto Cláudia Dubard e Arlete Fiorin Dubard, por incentivarem a pesquisa.

Às pedagogas do Instituto Sandra Motta e Flávia Grisolli, por incentivarem, acreditarem e reconhecerem no meu trabalho no Instituto.

Às famílias de Eduardo, José, Maurício e Paulo pela confiança e colaboração nesse trabalho.

À todos os amigos que fiz durante o mestrado, em especial , Thiago Camilo, Cynthia Soares, Andrea Rosa, Fátima Mendes, Vanessa Galoni e Fábio Santos.

À CNPq, pela disponibilização da bolsa de pesquisa.

“O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - Brasil”.

*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos,
não é senão uma gota de água no "mar".
Mas o " mar", seria menor se lhe faltasse uma gota.*

MADRE TEREZA DE CALCUTÁ

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender as possibilidades de interação de sujeitos com Transtornos do Espectro do Autismo a partir dos processos de interpretação e significação das ações de adolescentes com TEA realizadas por seus interlocutores, em situações de relações sociais. A opção pelo referencial da teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski se deve à riqueza, das proposições desse autor, sobre o papel do outro nas relações sociais com vistas a contribuir para o desenvolvimento da linguagem e funções psíquicas superiores. O trabalho de campo foi realizado com um grupo de quatro sujeitos com TEA, com idade entre 11 e 17 anos, numa instituição (clínica- escola) localizada numa cidade do interior paulista. Os sujeitos foram observados e suas interações registradas através de filmagens e diário de campo durante os encontros com cerca de quarenta e cinco minutos. Durante os três meses de pesquisa foram realizados de uma a duas observações por semana nos horários específicos destinados ao trabalho de linguagem. Ao nos atentarmos às minúcias e indícios de outros comportamentos desses sujeitos, durante as sessões, vimos que novas situações interacionais extrapolam o esperado e mostram possibilidades diversas. A atribuição de sentidos às ações do sujeito favoreceram a entrada dos sujeitos no mundo simbólico o que permitiu o descolamento do real e pode favorecer o desenvolvimento da imaginação e criação - funções mentais superiores que permitem a elaboração de novos conceitos. O papel do outro agindo para e com os sujeitos foi indispensável na condução das ações dos mesmos. Isso possibilitou a eles experimentar e vivenciar novas interações, através da compreensão de novas interpretações e significações. Este estudo proporcionou visualizar a importância do outro nas relações sociais, no desenvolvimento e nos processos significação e interpretação dos pares para os atos motores e suas vocalizações que favoreceram novas situações dialógicas contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, favorecendo a imaginação e criatividade dos atos comunicativos. Julgamos que essa perspectiva de discussão pode ser estendida ao TEA e oferece bases interessantes para investigar os modos de desenvolvimento dos processos de significação e interpretação. O estudo possibilitou a identificação das mudanças no ato comunicativo, por meios dos processos de interação com o outro.

Palavras-chave: autismo; educação especial; fonoaudiologia; perspectiva histórico- cultura.

ABSTRACT

This study aimed to understand the possibilities of interaction of individuals with Autism Spectrum Disorders (ASD) aged 11 and 17, from the processes of interpretation and signification of their actions by their interlocutors performed in social relations situations. The theoretical framework is based on the historical-cultural approach of Lev S. Vygotsky, offering rich contribution on the role of other social relations as relevant to factor for the development of language and of higher psychic functions. The field work was conducted with a group of four teenagers with ASD, in an institution (school clinic) located in a city of the São Paulo state. The subjects were observed and their interactions recorded through filming and notes in a field diary during the meetings with about 45 minutes. During the three months of research, were conducted one to two observations per week in specific times for the language of work. The details and evidence of other behaviors of these subjects during the sessions showed that new interactional situations go beyond the expected and offer several possibilities. Assigning meanings to the actions of the subject favored the entry of this teenagers in the symbolic world, which allowed the real detachment and may favor the development of imagination and creation - higher mental functions that allow the development of new concepts. The role of the other acting for and with the subjects was indispensable in the conduct of their actions. This allowed them to experiment and experience new interactions by modifying the communicative act by understanding new interpretations and meanings. This study provided to view the wealth of other social relations and development and the importance of the meaning and interpretation of the pairs for the motor acts and their vocalizations to language development. We judge that this discussion of perspective can be extended to the ASD and offers interesting bases to investigate modes of development of processes of meaning and interpretation.

Keywords: autism; special education; speech therapy; cultural-historical perspective.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1 ABORDAGENS TEÓRICAS E TERAPÊUTICAS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO	13
1.1 DESCRIÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO	13
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA).....	15
1.3 APRESENTAÇÃO BREVE DAS PRINCIPAIS TEORIAS.....	16
1.3.1 <i>Teoria Comportamental.....</i>	<i>16</i>
1.3.2 <i>Teoria Cognitivista.....</i>	<i>21</i>
1.3.3 <i>Teoria Psicanalítica.....</i>	<i>23</i>
2 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	26
2.1 O CÉREBRO	26
2.2 A CULTURA ..	27
2.3 LINGUAGEM	29
2.4 A DEFICIÊNCIA	31
2.5 OS PROCESSOS E A IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO.....	34
2.5.1 <i>Processos de significação.....</i>	<i>35</i>
2.5.2 <i>Processos dialógicos</i>	<i>37</i>
3 OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO: A PESQUISA.....	40
3.1 O PROBLEMA DA PESQUISA	40
3.2 CONHECENDO OS SUJEITOS.....	40
3.3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	41
3.3.1 <i>O contexto do estudo.....</i>	<i>41</i>
3.3.2 <i>A instituição de o trabalho de campo</i>	<i>42</i>
4 SUJEITOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO EM SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO	44
4.1 ANÁLISE DOS EPISÓDIOS.....	44
4.2 ANÁLISE GERAL.....	61
5 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	67
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69

APRESENTAÇÃO

O interesse pela realização desta pesquisa emergiu de minha paixão e experiência de trabalho como fonoaudióloga com crianças que apresentam Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), em uma instituição especializada (clínica-escola). Essa atuação despertou meu desejo de maior aprofundamento no estudo dessas crianças e jovens, mais especificamente, interessei-me pelos processos de significação e desenvolvimento envolvidos na linguagem.

Os descritores e manuais de classificação apontam que as crianças com TEA apresentam alterações significativas no desenvolvimento da linguagem desde a primeira infância, características estas fundamentais para a definição de quadros de autismo.

A linguagem permite a entrada da criança no mundo da imaginação e criatividade, mundo das representações e das relações sociais, mas no caso das crianças com TEA, suas ações muitas vezes são de difícil interpretação e geralmente são ignoradas pelas outras pessoas. Na literatura, a fala e muitos comportamentos são descritos como estereotipados e repetitivos, uma vez que os sentidos não são compreendidos pelos “outros” do grupo social.

Na relação com crianças e jovens com TEA, fui percebendo minha dificuldade em interpretar seus dizeres e ações. No entanto, quando eu conseguia dar um sentido a eles, abria-se uma possibilidade de continuidade da interação e do diálogo. Mas, persistia a indagação: como interpretar e significar dizeres e ações tão atípicas? Como encontrar um caminho de aproximação e percepção dos comportamentos manifestos? Que situações dialógicas favorecem a interação e o desenvolvimento da linguagem de sujeitos com TEA? Na tentativa de buscar uma resposta a essas questões, decidi-me a realizar o presente trabalho.

A opção pelo referencial da teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski ocorreu justamente porque meu interesse estava em estudar o papel do outro nas relações sociais e no desenvolvimento da linguagem, aspectos muito considerados na obra deste autor. Julgo que essa perspectiva pode ajudar a discutir os modos como se desenvolvem crianças e jovens com TEA e oferece fundamentos para investigar os processos de significação e interpretação.

A perspectiva histórico-cultural enfatiza a importância de estudar não só os eventos passados, mas também as transformações do presente, que têm projeções para o futuro.

As teses do autor sobre o papel do outro na constituição do sujeito e sobre a relação socialmente mediada, estabelecida com o “outro”, são particularmente importantes para o estudo de crianças com TEA, visto que no centro desse problema estão justamente as dificuldades de relação com o outro e os movimentos estereotipados. Se o desenvolvimento das Funções Mentais Superiores se dá na conversão das relações intersubjetivas (entre pessoas) em intrasubjetivas e os autistas se comportam como se o outro não existisse, como tornar essas relações significativas para promover o desenvolvimento superior?

Para buscar respostas a essas questões, considere necessário aprofundar o conhecimento sobre o papel da interpretação do outro para o desenvolvimento da linguagem de pessoas diagnosticadas com TEA. A pesquisa aqui desenvolvida pretende contribuir nessa direção, assumindo o objetivo de compreender os processos interacionais mediante as significações e interpretações das ações dos sujeitos com TEA; observar como a mediação contribui para o desenvolvimento cognitivo e da linguagem e identificar mudanças no ato comunicativo a partir de novas construções.

Para a construção dos dados orientei-me para uma atenção especial às minúcias das relações ocorridas com sujeitos com TEA e ao exame de episódios interativos voltados para o funcionamento dos sujeitos em episódios interativos de situação de grupo.

Segundo Goés (2000 p.18), a articulação entre o nível microgenético das interações sociais, o exame do funcionamento dialógico-discursivo e as proposições do paradigma semiótico-indiciário discutido por Ginzburg em seu texto de 1989, “[...] permitem adensar o estudo dos processos intersubjetivos e expandem as possibilidades de vincular minúcias e indícios de episódios específicos a condições macrossociais, relativas às práticas sociais” (p. 09).

O trabalho de campo foi realizado com um grupo de quatro sujeitos com TEA, com idade entre 11 e 17 anos¹, em uma instituição (clínica-escola) localizada numa cidade do interior paulista que atua desde 1989 com crianças, adolescentes e adultos no tratamento e desenvolvimento global de pessoas deficientes em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e perceptivo motor.

Atuo na instituição e realizei observações que foram filmadas por um período de aproximadamente três meses. As sessões de brincadeira em grupo focalizadas neste estudo duraram cerca de 45 minutos, uma a duas vezes por semana. Esses encontros foram filmados por uma câmara oculta na sala terapêutica; quando não, as observações foram anotadas em diário de campo após o consentimento dos pais.

O texto apresentado a seguir está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresento uma caracterização geral do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). No segundo capítulo trago a perspectiva histórico-cultural com exposições das proposições gerais de Vigotski sobre o desenvolvimento da linguagem, por enfatizar a importância do outro nesses processos de desenvolvimento, seguida pela interpretação que a teoria oferece sobre os processos de significação e o desenvolvimento da linguagem. No terceiro capítulo focalizo o problema da pesquisa e apresento o delineamento do trabalho de campo. O relato dos resultados encontra-se no quarto capítulo, mostrando a organização das análises em unidades temáticas, referentes aos comportamentos manifestados pelas crianças em situações de interação. Após uma discussão dos achados à luz da teoria histórico-cultural, faço alguns apontamentos que considero importantes para a reflexão proposta e para futuras pesquisas.

¹ Segundo o Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se criança, para os efeitos da Lei, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade (ECA, 1990).

1 ABORDAGENS TEÓRICAS E TERAPÊUTICAS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

O processo de desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo vem sendo estudado ao longo dos anos por diversos pesquisadores da área da saúde. Os artigos de Assumpção e Pimentel (2000) e Schwartzman e Araújo (2011) são exemplos de estudos que abordam o tema focalizando as questões de natureza orgânica e suas consequências para o desenvolvimento dessas pessoas.

Outros temas que vêm ganhando espaço nas pesquisas atuais têm focalizado a natureza histórica e social do desenvolvimento desses sujeitos. É o caso, por exemplo, dos trabalhos desenvolvidos por Araújo (1995), Bagarollo (2010), Bragin (2011), Chiote (2013), Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), Delfrate, Santana e Massi (2009), Martins (2009), Zia (2006) entre outros. Nesses estudos, é dado destaque aos processos de interação social, o que tem possibilitado uma análise mais prospectiva do desenvolvimento dos sujeitos com TEA. O estudo aqui apresentado se enquadra nesse segundo grupo de pesquisas.

Neste primeiro capítulo, a fim de contextualizar o objeto de estudo, abordo o chamado Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), trazendo primeiramente um panorama de descrições e definições, bem como um breve apontamento de diferentes teorias e abordagens que relatam sobre os casos de crianças e adolescentes que apresentam transtornos no desenvolvimento.

A grande complexidade dos casos do TEA referente aos sintomas, etiologias e tratamentos é apontada por Kwee, Sampaio e Atherino (2009) como o que mais chama a atenção e justifica a grande variedade de abordagens e processos terapêuticos.

1.1 Descrição do Transtorno do Espectro do Autismo

O autismo foi descrito pela primeira vez por Leo Kanner em um artigo publicado em 1942, referindo-se a um quadro de obsessividade, estereotípias e ecolalias, inserido no quadro das “psicoses”. Em 1976, Ritvo fez as primeiras alterações dessa concepção relacionando o autismo a um déficit cognitivo,

considerando-o não como uma psicose, mas sim como um distúrbio do desenvolvimento. (ASSUMPÇÃO; PIMENTEL, 2000).

As diversas concepções sobre autismo geralmente identificam alterações em três grandes áreas: 1) interação social, 2) comunicação e 3) padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. (LAMPREIA, 2003).

No Brasil em caráter de diagnóstico como também de pesquisa, dois descritores médicos são utilizados: CID – 10 – “Classificação Internacional de Doenças - CID 10” (OMS, 1993) e o DSM IV – TR “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (4ª Edição, 2006) . Após sete anos foi lançado, 2013, o DSM-V, pouco utilizado ainda no Brasil nos grandes centros de diagnósticos médicos.

A nova versão da edição do DSM não traz mudanças significativas em relação ao DSM IV – TR, mas descreve as características dos sujeitos identificados com o transtorno como uma díade ao invés de tríade, definindo o TEA pelo déficit de comunicação social e pelos comportamentos / interesses restritos e repetitivos.

Assim, pela classificação do DSM-V, o TEA compreende dois grandes eixos: *déficits persistentes na comunicação social e interação social* em vários contextos (déficits na reciprocidade socioemocional, déficits de comportamentos comunicativos não-verbais utilizados na interação social e déficits para desenvolver, manter e entender as relações) e *comportamentos restritos repetitivos, atividades e padrões*, que se manifestam pelo menos em dois sintomas (motores de movimentos, usando objetos ou discurso estereotipado ou repetitivo; insistência na igualdade, rotinas ou padrões verbal e não verbal; adesão ao comportamento ritualizado inflexível altamente restrito; interesses obsessivos que são anormais em intensidade ou foco e interesse sensorial ou incomum; hiper ou hipo-reatividade em aspectos sensoriais do ambiente). (SELDAS, 2014).

De acordo com CID-10, o Autismo Infantil é classificado na categoria dos transtornos invasivos do desenvolvimento e definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometido que se manifesta antes da idade de três anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as áreas de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo. (CID-10, 1993).

O que fica evidente é que o conceito de Autismo Infantil vem se modificando ao longo das décadas não somente no que diz respeito às suas possíveis causas, mas também no que se refere à sua própria conceituação. (ARAÚJO, 2011).

1.2 Caracterização do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Desde os primeiros artigos sobre as crianças com TEA, o que se observa são descrições de características como: dificuldade em manter contato, dificuldade no estabelecimento das relações, alterações graves de linguagem, comportamentos arredios e agressivos, além de limitações no desenvolvimento em geral.

Tais características estão relatadas nos manuais e descritores de saúde ao falar do sujeito com TEA como uma pessoa acometida por um conjunto de sintomas que traz alterações e transtornos globais em seu desenvolvimento, desencadeando manifestações que podem ser observadas no comportamento do indivíduo alterando sua capacidade na área da linguagem, interação social e das representações simbólicas.

Descritores apresentam de forma detalhada o comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não-verbais; o fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares; pouco ou nenhum interesse de indivíduos mais jovens em estabelecer amizades e falta de reciprocidade social e/ou emocional. Os mais velhos podem ter interesse por amizades, mas não compreendem as convenções da interação social.

Autores como Fernandes (2003) também relatam características de crianças com TEA quanto ao atraso no desenvolvimento da linguagem, envolvendo inversão pronominal, ecolalia, comportamento obsessivo e uso ritualístico da linguagem; repertório restrito de atividades e interesses, desejo obsessivo pela manutenção da mesmice; dificuldades para manter relações (com objetos, indivíduos e ações) em determinados momentos ou situações em que se encontram inseridas.

Sabemos que há casos de relatos de pais de crianças com TEA em que o desenvolvimento da criança ocorreu de forma “normal” nos primeiros anos de vida e depois houve uma parada nesse processo evolutivo ou até mesmo uma regressão.

Sobre esses relatos, Orrú (2007) pontua que certas crianças com autismo desenvolvem-se normalmente durante a sua primeira infância, chegando até mesmo a adquirir uma linguagem funcional. Porém, esta vai se perdendo progressivamente ou torna-se suscetível de consequências sérias devido a tal condição, resultando assim em um intenso isolamento social, já que essas crianças envolvem-se em seus rituais e estereótipos, praticamente sem nenhuma comunicação externa.

As formas de tratamento e intervenção dos sujeitos com TEA são determinadas pelos campos de estudos. O foco na base genética ou neurológica é uma visão mais médica. Em relação às causas orgânicas, o tratamento em sua grande maioria é com uso de medicamentos. Para as abordagens comportamentalista, cognitivista ou psicanalítica, cabem à Psicologia esses grandes estudos. (CHIOTE, 2013).

1.3 Apresentação breve das principais teorias

Diferentes perspectivas teóricas discutem os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA, cada uma com o seu olhar e seu modo de atuação. Buscando situar o lugar de onde pretendemos olhar para as crianças com TEA deste estudo, farei uma breve explanação acerca das principais perspectivas teóricas e terapêuticas.

Segundo Araújo (1995), uma vasta quantidade de tratamentos, baseados em orientações teóricas como terapia psicanalítica, terapia comportamental, terapia de orientação cognitiva, terapia de integração sensorial e terapia de contenção, foram usados na tentativa de tirar o autista do seu isolamento, lidando com suas dificuldades no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, de comunicação e socialização.

1.3.1 Teoria Comportamental

A teoria comportamental tem suas raízes nos estudos de Skinner sobre o processo de aprendizagem baseado nos princípios na análise experimental do

comportamento. Nesta abordagem são analisadas as relações entre as ações do organismo e seu meio ambiente, destacando o papel crítico de condições antecedentes e consequentes ao comportamento para que haja aprendizagem, com os efeitos de diferentes tipos de consequências. (WINDHOLZ, 1995).

Para Fester que elaborou as primeiras pesquisas comportamentais, segundo Windholz (1995), acredita-se que os comportamentos das crianças com autismo podem ser alterados através de arranjos cuidadosos de certas consequências ambientais, resultando em aplicabilidades dos princípios de aprendizagem.

Não há nessa abordagem um olhar mais aprofundado para as relações, trocas de experiências e vivências que a meu ver são fundamentais para a construção do conhecimento, principalmente quando parto do pressuposto de que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais.

Em defesa de uma teoria comportamental para crianças com autismo, Windholz (1995) relata a proposta de Lovvas e Smith, apoiada em quatro princípios: a) as leis de aprendizagem respondem adequadamente pelo comportamento e proveem base para o seu tratamento; b) crianças autistas apresentam muitos déficits comportamentais distintos, que podem ser mais bem descritos como retardos de desenvolvimento e não como um déficit central, no qual esses comportamentos devem ser ensinados um a um à criança, em passos pequenos; c) crianças autistas aprendem, desde que colocadas em ambientes especiais e d) o fracasso de crianças autistas em ambientes normais e seu sucesso em ambientes especiais indicam que seus problemas podem ser vistos como um desajuste entre seu sistema nervoso e o ambiente, e que pode ser resolvido através da manipulação do ambiente.

Tais manipulações do ambiente podem ser vistas em escolas especializadas bem como em instituições que “rearranjam” o ambiente para as crianças com TEA. A base desse método são exercícios de treinos seguidos de recompensas a fim de eliminar hábitos e “rituais” inadequados e moldar novos padrões de comportamentos.

Esta terapia é realizada através do atendimento intenso, instrutivo e prolongado, garantindo o treinamento especializado de todas as pessoas

significativas na vida da criança. Cabe ao profissional nesta teoria, o analista do comportamento, um tratamento abrangente e estruturado de ensino-aprendizagem. (WINDHOLZ, 1995).

Muitos artigos e pesquisas nas áreas do desenvolvimento da linguagem, como nas atuações das terapias fonoaudiológicas, utilizam-se de métodos comportamentais enfatizando a importância de treinos articulatórios, reconhecimento e identificação de figuras a fim de compensar a “ausência” de uma linguagem efetiva.

A Análise Comportamental Aplicada (ABA) é um dos pressupostos teóricos que é utilizado na área de intervenção da linguagem. Baseia-se em princípios científicos do comportamento para construir repertórios socialmente relevantes e reduzir repertórios problemáticos. Nessa abordagem, comportamentos indesejados (como estereotípias e falta de atenção) podem ser retirados ou extintos e comportamentos desejados (como contato de olho e intenção comunicativa) podem ser reforçados e modelados por meio de estratégias como: repetição, imitação, mandos, modelos, pareamento de estímulos entre outras técnicas (SILVA; LOPES-HERRERA; VITTO, 2007).

Silva, Lopes-Herrera e Vitto (2007) pontuam que os condicionamentos operantes, utilizados na análise comportamental aplicada, foram utilizados nas terapias fonoaudiológicas inicialmente com o objetivo de treinar gestos simbólicos em crianças com TEA, para contribuir com o treino de fala.

A prática utilizada de “treinar os gestos” difere completamente do sentido dado à aprendizagem do gesto pela perspectiva histórico-cultural. Nesta perspectiva, os gestos não são treinados e sim são os resultados da significação dada pelos outros do grupo social às ações da criança.

Essa forma mecanicista de atuar foi criticada por Bragin (2011), por exemplo, que relata o uso de reforçadores, punição, controle de estímulos e contingências e regras verbais como práticas comuns utilizadas com alunos autistas. Segundo a autora, “Os professores manipulam as condições do espaço educativo e os alunos passam a ser receptores do conhecimento.”(p. 21).

Encontramos artigos, publicações, bem como atendimentos institucionais, sobre programas de intervenção centrados no indivíduo, a menção ao método TEACCH, ou, Tratamento e Educação para Crianças Autistas, com bases teóricas na Teoria Behaviorista e na Psicolinguística. Criado na década de 60, em que a tradição behaviorista se fazia muito presente, o método TEACCH tem a concepção de que qualquer intervenção deve ser centrada na pessoa. Nesse método ocorrem a valorização da descrição de comportamentos observáveis no planejamento terapêutico, a utilização de programas de aprendizagem passo a passo e o uso de esquemas de reforçamento de condutas socialmente apropriadas. Evidenciam-se assim as influências comportamentais com o objetivo de obter maior controle das respostas discrepantes e idiossincráticas presentes em pessoas acometidas pelo TEA. (LEON; OSÓRIO, 2011).

Já a Psicolinguística busca contribuir para a compensação dos déficits comunicativos com recursos visuais. (KWEE; SAMPAIO; ATHERINO, 2009).

O método valoriza a rotina das crianças, já que elas apresentam dificuldades no planejamento, com atividades dirigidas individualmente para a aprendizagem de atividades novas e o trabalho independente para tarefas já conhecidas a serem feitas com autonomia (LEON; OSÓRIO, 2011).

As terapias fonoaudiológicas com base na terapia comportamental estimulam a comunicação por meio dos treinos articulatórios quando a fala é presente. (KWEE; SAMPAIO; ATHERINO, 2009). A aplicação de exercícios repetitivos e maçantes de articulação para crianças com TEA que não apresentam oralidade causa questionamentos. O que fazer na ausência da oralidade?

Muitas vezes a comunicação alternativa com o recurso de figuras acaba por restringir a comunicação a uma única forma, não interpretando ou significando os movimentos, gestos e pequenas oralizações das crianças, que muitas vezes são consideradas apenas como simples ecolalias.

Em minhas experiências de trabalho e pesquisa em algumas instituições para crianças com deficiências e transtornos do desenvolvimento, identifiquei essa rotina e constatei que essa rigidez na execução de atividades e controle das ações dos sujeitos, acabam por criar poucos espaços para as trocas e as vivências de novas

experiências. A restrição que identifiquei nesse método de ensino está na limitação de oportunidades para a criação e a imaginação, fundamentais para o processo de desenvolvimento.

Na área da fonoaudiologia, a autora Fernandes (2003) também critica as técnicas comportamentais devido à pouca transferência daquilo que é condicionado em situação de treino para situações cotidianas, ou seja, segundo ela, não há generalização dos aspectos para as situações naturais de interação. Destaca que os atendimentos com base na linha comportamental são individualizados, relação esta estabelecida apenas entre terapeuta-paciente, sem outros parceiros de comunicação. Esses atendimentos individualizados visam a “personalização” de cada indivíduo. (KWEE; SAMPAIO; ATHERINO, 2009).

Para Bagarollo (2010), autora fundamentada na perspectiva histórico-cultural, os trabalhos realizados com as crianças com TEA devem agregar, proporcionar a inserção e vivência dessas crianças nos meios sociais e culturais por meio dos processos de significação e não de algo mecânico, estruturado de forma a reabilitar.

Considero que a ausência da linguagem efetiva muitas vezes se dá pelo fato não existir uma interpretação e significação das ações ou dizeres dos sujeitos. A meu ver, a abordagem comportamental falha ao trabalhar aquilo que é elementar e não investir naquilo que pode proporcionar o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Seguindo esse mesmo pensamento, Bragin (2011) relata que as terapias comportamentais interferem negativamente no processo de novas aprendizagens porque a teoria persiste no molde dos comportamentos funcionais reduzindo ou eliminando certos comportamentos.

As pesquisas com base na teoria comportamental enfatizam a importância do outro (profissional, terapeuta, familiar) no papel de programar, treinar e modelar, mas não na compreensão das relações sociais vividas pelas crianças e adolescentes com TEA.

1.3.2 Teoria Cognitivista

A teoria cognitivista tem como origem os estudos realizados por Piaget sobre o desenvolvimento humano. Na visão construtivista piagetiana, o meio, do ponto de vista orgânico e mental, é essencial para os processos de desenvolvimento. As experiências adquiridas ao longo dos processos maturacionais dão base para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. (PIAGET; INHELDER, 1986).

Segundo Piaget e Inhelder (1986), o desenvolvimento mental surge de grandes construções:

O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente (p. 129).

O desenvolvimento infantil para Piaget se produz a partir das ações do sujeito sobre o meio em que vive. Segundo Cavicchia (2010),

O conhecimento é fruto das trocas entre o organismo e o meio. Essas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer. Produzem estruturas mentais que, sendo orgânicas, não estão, entretanto, programadas no genoma, mas aparecem como resultado das solicitações do meio ao organismo. (p.2).

Segundo os manuais de classificação e os descritores, há casos de crianças com TEA que apresentam comorbidades (termo usado para descrever a ocorrência simultânea de dois ou mais problemas de saúde em um mesmo indivíduo), como o rebaixamento intelectual (déficit cognitivo).

De acordo com Araújo (1995), Ritvo (1976) foi um dos primeiros a salientar a importância dos déficits cognitivos no autismo por considerar a síndrome autística como uma desordem do desenvolvimento. Rutter (1983) também considerou como hipótese das anormalidades sociais das crianças não a existência de um déficit no processamento dos estímulos de qualquer modalidade sensorial, mas uma dificuldade na compreensão do significado emocional ou social dos estímulos.

O desenvolvimento mental, segundo o cognitivismo, respeita uma ordem de aquisições que sejam constantes, estágios sucessivos, que depende da experiência do sujeito com o meio, onde o sujeito constrói seu próprio conhecimento através da ação. (CAVICCHIA, 2010).

A partir de Frith (1984) e Baron-Cohen e col. (1985), relatados por Araújo (1995), na cognitivista os prejuízos sociais encontrados são explicados a partir de um déficit específico na mente, que interfere no comportamento apresentado pelos sujeitos.

Segundo a “teoria da mente”, no autismo a maneira como se sente e se entende a mente dos outros estaria comprometida cognitivamente, o que interfere diretamente na capacidade de metarrepresentação. Essa capacidade é necessária para a criança atribuir estados mentais a si própria e aos outros, tais como suposições e pensamentos, bem como para predizer aquilo que ela e que o outro desejam. (MARQUES; ARRUDA, 2007).

Essa incapacidade de compreensão do que esse “outro” está pensando, segundo essa teoria, seria um dos pilares da não sustentação da socialização das crianças com TEA, dificultando assim a compressão da linguagem verbal e, principalmente, não-verbal desse outro.

Sobre essa dificuldade com o “outro”, Schwartzman e Araújo (2011) relatam que o comprometimento da capacidade para metarrepresentação dificulta a compreensão dos próprios estados mentais, assim como a compreensão dos estados mentais do outro, o que prejudica a expressão afetiva.

A visão cognitivista de idades e estágios vai contra a perspectiva do estudo aqui desenvolvido, uma vez que considero que o desenvolvimento da linguagem e da cognição ocorre a partir das relações sociais, conforme etapas amplas mas sem uma cronologia rígida.

Chiotte (2013) relata que as abordagens comportamentalistas e cognitivistas, ao centralizarem o déficit da criança em seu organismo, propõem métodos e técnicas de intervenção que podem se restringir ao treino de habilidades e ações não significativas, desconsiderando o ser social, limitando assim o desenvolvimento criativo e singular do sujeito.

A meu ver, quando as abordagens comportamentalistas e cognitivistas tentam “moldar” ou estruturar os sujeitos com TEA, limitam as oportunidades para que

desenvolvam por meio das relações sociais, que permitirão o acesso ao conhecimento e à cultura.

1.3.3 Teoria Psicanalítica

Segundo Araújo (1995), Melaine Klein foi a pioneira no reconhecimento e tratamento da psicose em crianças, não distinguindo os quadros de autismo infantil da esquizofrenia infantil, descritos na década de 30. Nesse período, considerava que as condições patológicas estariam relacionadas mais a uma inibição no desenvolvimento do que a uma regressão; um déficit na capacidade de simbolizar poderia ser pressuposto como central à desordem; o desenvolvimento do processo simbólico estaria impedido pelo excesso de ansiedade e a patogênese desse quadro incluía também a relação entre os fatores socioafetivos, cognitivos e motivacionais.

Para Braguin (2011):

As teorias psicanalíticas defendem que a patologia deriva de colapsos psicológicos. O indivíduo autista é movido por uma falha em sua função estruturante do ser, dentro de uma experiência afetiva de vínculo, que leva a uma conseqüente falha no universo da simbolização (p. 20).

O TEA, na teoria psicanalítica, é compreendido a partir da falta de algo que a criança não recebeu devido a falhas nas funções do Outro primordial. O papel do “Outro” na terapêutica, segundo essa teoria, é o de possibilitar a ascensão de toda a sua condição humana através da linguagem, por meio de tratamentos terapêuticos, clínicos e educacionais. (CHIOTE, 2013).

Barros (2011), ao falar de autismo e psicanálise no Brasil, relata que a expressão funcional da síndrome autística cobre um espectro tão grande que é quase possível dizer que o autismo não existe, mas sim crianças autistas, cada uma com sua personalidade, seus déficits e potencialidades, uma parcela das quais pode recuperar ou desenvolver individualidades que as qualificam como membros plenos da comunidade humana.

As teorias afetivas buscam, portanto, compreender e dar significado às dificuldades que os autistas têm com o reconhecimento e a expressão das emoções, mas apenas esboçam as relações entre vida emocional e incapacidade para o desenvolvimento simbólico (ARAÚJO, 1995).

Muitas das alterações apresentadas pelas crianças com TEA ocorrem em razão da falta de reciprocidade e compreensão na comunicação, afetando, além da parte verbal, as condutas simbólicas que dão significados às interpretações das circunstâncias socialmente vividas, dos sinais sociais e das emoções nas relações interpessoais. (ORRÚ, 2007).

Para Delfrate, Santana e Massi (2009), as análises realizadas não têm contemplado as práticas dialógicas e as interações dos sujeitos, pois são citadas dificuldades em certos comportamentos de convívio social, como se diferentes interlocutores e diferentes práticas sociais não afetassem as posturas do sujeito, deixando de analisar outros mecanismos de significação, como a linguagem não-verbal em contextos dialógicos.

Castro, Panhoca e Zanolli (2010) afirmam que, segundo Pino (2005), autor de grande relevância nos estudos da perspectiva histórico-cultural, a atividade simbólica, atividade essa representativa dos processos de desenvolvimento, não ocorre de forma inata, evolutiva ou como efeito de condicionamento mas sim nas relações sociais.

Segundo Martins (2009), os estudos que não se fundamentam na centralidade das relações chegam a afirmar que as crianças com TEA ignoram a presença do “outro”, agem como se ele não existisse, e que as relações com os objetos são carregadas de estereótipias, manias e/ou fixação, ou seja, carentes de significados.

O que pude notar nessa breve explanação das teorias predominantes na abordagem do TEA é que ficam muito restritas à deficiência como um todo, e não buscam analisar como os processos de desenvolvimento ocorrem, não compreendem como os sujeitos enfrentam as suas dificuldades e quais as possibilidades de caminhos alternativos que valorizem o ser social e histórico.

Segundo Cole e Sribner (2007), Vigotski fez duras críticas às teorias do desenvolvimento existentes em sua época. Criticou as teorias com base na psicologia animal (estímulo resposta) bem como as teorias que afirmavam que as funções intelectuais são resultadas apenas de maturações biológicas.

Ao iniciar este estudo, as explicações e caminhos apontados pelas teorias comportamentais, cognitivistas e psicanalíticas me pareciam suficientes para justificar as dificuldades que eu encontrava na atuação prática junto a sujeitos com TEA. Todavia, aos poucos, ao tomar contato com os estudos e textos de Vigotski, fui construindo um novo olhar que permitiu ver esses sujeitos para além de suas patologias, diagnósticos ou rótulos.

Hoje considero que eles se desenvolvem segundo a mesma lei geral de desenvolvimento humano, apontada por Vigotski, que rege o desenvolvimento de qualquer criança, qual seja, aquela que afirma que o desenvolvimento se dá a partir das relações sociais e interações significativas estabelecidas com os outros do grupo social. O que difere no caso das crianças com TEA são algumas características peculiares que determinam a necessidade de caminhos alternativos para o alcance de seu desenvolvimento.

2 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Em minha atuação fonoaudiológica, compreender as ações de crianças com TEA e seus processos de desenvolvimento de linguagem não era tarefa fácil. O aprofundamento nos estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com ênfase no papel da linguagem, na perspectiva histórico-cultural, muito contribuiu para a minha reflexão e realização desta pesquisa.

Para discutir os processos de significação e o papel do Outro no desenvolvimento da linguagem de sujeitos autistas, considero importante marcar a concepção de cérebro e de linguagem que se articula com a perspectiva histórico-cultural que orienta este estudo. Para isso, recorro a Luria, que fazia parte do grupo de estudos do Instituto de Psicologia em Moscou, junto com Vigotski e com Leontiev. Esse grupo discutia grandes temas da psicologia, como a linguagem, e Luria, nos primeiros anos, pesquisou a formação dos processos cognitivos, como o papel da linguagem na regulação do comportamento (JUNQUÉ, 2006).

2.1 O cérebro

Contrapondo as teorias que buscam as peculiaridades da alma ou puramente do organismo, Luria (1979) enfatiza que o surgimento da atividade consciente do homem acontece nas condições sociais de vida historicamente formadas.

Mergulhar nos escritos de Luria implica em pensar o funcionamento cerebral sujeito a influências de experiências externas, ou seja, influenciado pelas atividades sociais e intersubjetivas.

Segundo Novaes-Pinto (2012):

[...] a concepção de *cérebro* que orienta os estudos neurolinguísticos na perspectiva sócio-histórico-cultural é ancorada principalmente nas formulações teóricas de Luria, que o concebe como um “Sistema Funcional Complexo”. (p. 56)

O funcionamento neuropsicológico nesta concepção é visto como formado por um sistema dinâmico, plástico, produto de evolução sócio-histórica e da experiência social do indivíduo. (NOVAES-PINTO, 2012).

Vigotski e Luria compreendem que a cultura é de fundamental importância para o desenvolvimento do funcionamento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, Vigotski aprofundou a tese segundo a qual todas as atividades cognitivas humanas fundamentais tomam forma na matriz da história social, produzindo assim o desenvolvimento sócio-histórico. (LURIA, 2013).

Novaes-Pinto (2012) relata que a forma de conceber o funcionamento cerebral de Luria é que explica o restabelecimento de uma função cerebral perdida, provocada, por exemplo, por uma lesão cerebral, e que constitui “[...] a base de um dos mais relevantes conceitos nas neurociências: o de plasticidade neuronal” (p. 57).

Esse conceito, transportado para a análise do funcionamento dos sujeitos com TEA, focalizados no presente estudo, permite afirmar que, a depender das relações sociais e experiências culturais vividas por esses sujeitos, teremos possibilidades de estabelecimento de novos sistemas de conexões de diferentes regiões cerebrais e, conseqüentemente, um instrumento poderoso para abrir novos caminhos de desenvolvimento.

Para Luria (2012), a partir dos estudos de Vigotski,

[...] as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiram através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana (p. 36).

Luria (1979) afirma que a atividade consciente do homem é o resultado de novas formas histórico-sociais e não produto do desenvolvimento natural. O pressuposto do determinante exclusivamente “orgânico” é rejeitado.

2.2 A cultura

Os estudos de Luria entre os anos de 1928 e 1934 focalizaram a origem social e a estrutura mediadora dos processos psicológicos superiores, apoiados na idéia de Vigotski de que as funções psicológicas superiores dos seres humanos

surgiram na interação dos fatores biológicos e culturais que evoluíram ao longo da história humana. (LURIA, 2012).

Os fatores culturais evidenciam a importância das relações que o indivíduo mantém com o mundo exterior; é o que proporciona para Vigotski as origens das formas superiores de comportamento consciente (LURIA, 2012).

Com base nos fundamentos teóricos de Vigotski, Luria (2012) relata:

O aspecto “cultural” da teoria de Vigotski envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumento, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotski deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (p. 26).

Somente por meio das relações sociais é que poderia existir a transformação do sujeito biológico num ser cultural; em outras palavras, o processo de desenvolvimento só é possível e mediado pelo outro. O ser biológico (genético e neurológico) é da própria espécie, mas é pelo outro nas práticas sociais que esse ser cultural é constituído. (PINO, 2005).

A partir das minhas primeiras leituras sobre a perspectiva histórico-cultural, foi surgindo um novo olhar sobre a importância e o papel desse outro, papel que não era só na relação terapeuta-criança, mas também, muitas vezes, na própria relação criança-criança, realizada de forma tão rica e tão surpreendente que poderia me ajudar a compreender os processos de desenvolvimento dos sujeitos com TEA.

Chiote (2013) compreende o desenvolvimento como um processo de apropriação da cultura pela significação que o adulto faz das ações da criança. Nesse processo, o outro significa o mundo para a criança e aquilo que é externo, partilhado nas relações sociais, vai aos poucos se convertendo em algo interno, próprio do sujeito. Aquilo que é social passa a ser individual.

O desenvolvimento infantil para essa perspectiva não ocorre de forma natural, sem a participação do outro, ou respeitando estágios, ciclos com idades e meses já estabelecidos, ou de forma inata, mas a partir da interiorização das relações externas que ocorrem entre sujeitos.

Sobre esse ser constituído nas relações sociais, sendo um homem simbólico, Padilha (2007, p 14) afirma, “[...] ser simbólico, ser humano, ser cultural, ser histórico. O ser humano integra em si realidades culturais, portanto simbólicas. O simbólico é constitutivo do sujeito”.

Bagarollo (2010) também destaca a cultura para o desenvolvimento humano; segundo a autora a cultura é “[...] conjunto das ações humanas, englobando a linguagem, os instrumentos, os modos de funcionamento linguístico-cognitivo, as práticas sociais etc.” (p. 40).

Sobre a importância do cultural para o desenvolvimento humano, Pino (2005) afirma:

Se o humano define-se como um ser cultural, como sustentam Vigotski e os autores da corrente histórico-cultural, o desenvolvimento da criança é um processo de constituição nela dos modos de funcionar humano (falar, pensar, agir etc.) e do saber necessário para esse funcionar, já que “falar” pressupõe que algo seja dito e “pensar” que algo seja pensado, pois não há falar sem coisa falada nem pensar sem coisa pensada. Isso quer dizer que o desenvolvimento cultural da criança, mais do que a inserção dela na cultura, é inserção da cultura nela para torná-la um ser cultural (p. 158).

Sendo assim, o desenvolvimento humano ocorre nas condições concretas de vida, um processo de desenvolvimento cultural, em uma dialética entre o biológico e o social, a partir das relações e interações que são possibilitadas nos processos mediados. (CHIOTE, 2013).

Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) enfatizam o papel do outro por considerarem que é nas relações que há a significação e a inserção da criança com TEA ao mundo simbólico. Esse outro de grande importância possibilita um mundo de significações das ações dos sujeitos.

2.3 Linguagem

A concepção de linguagem articulada com a perspectiva histórico-cultural adotada também é fundamental para a reflexão que pretendo fazer. Conforme apontado por Novaes-Pinto (2012), os princípios teóricos dessa perspectiva e a

concepção de cérebro da neurolinguística de Luria nos permitem compreender a relação funcional entre cérebro e linguagem.

Luria (2012) afirma que, ao longo da história social do homem, surgiram os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento. Segundo o autor, a linguagem é vista como o principal instrumento do homem, uma vez que “carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano” (p. 26).

Sob o olhar da perspectiva histórico-cultural, a criança se constitui como sujeito por meio de sua entrada na linguagem, a partir das relações sociais construídas e vivenciadas, que permitem ao sujeito a compreensão do mundo exterior (objetos e ações ao seu redor) através das palavras isoladas ou suas combinações. Para Luria (1979),

[...] a linguagem imprime ao menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem. A primeira dessas mudanças consiste em que designam os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinadas de palavras, a linguagem permite discriminar esses objetos, dirigir atenção para eles e conservá-los na memória. Resulta daí que o homem está em condições de lidar com os objetos do mundo exterior inclusive quando eles estão ausentes. [...] (p.80).

Novaes-Pinto (2012) relata que a linguagem algumas vezes é analisada apenas no aspecto estrutural da língua (aspectos fonéticos/fonológicos, sintáticos e lexicais), mas, para a Neurolinguística enunciativa-discursiva, têm fundamental importância os conceitos de sujeito, de processos dialógicos, de processos de significação e de interação.

Ignorar a importância dos processos dialógicos resulta em alguns momentos compreender a linguagem apenas como a língua falada, sem reconhecer as outras formas de comunicação, de interação com o mundo, com o outro, seja essa através de um olhar, um sorriso, um movimento como as primeiras vocalizações.

É evidenciada assim a importância do outro para o desenvolvimento da linguagem e para o próprio desenvolvimento humano, através das relações sociais estabelecidas. Para Vigotski (2007):

[...] dentre as grandes funções da estrutura psicológica que embasa o uso de instrumentos, o primeiro lugar deve ser dado à atenção [...] com o auxílio da função indicativa das palavras, a criança começa a dominar sua atenção, criando centros estruturais novos dentro da situação percebida (p. 27).

Smolka (1995) afirma que o homem produz e se produz por meio da linguagem, através dos signos e sentidos bem como do seu produto histórico, que é constituinte e constitui o sujeito.

Sob o olhar da perspectiva histórico-cultural, a linguagem é a principal função mental superior, pois é a partir dela que ocorre o processo de significação pelo outro, em que cabe a esse outro, parceiro das relações sociais, mediar o discurso.

2.4 A deficiência

A interação social por meio da linguagem é que proporciona aos sujeitos com deficiência condições concretas de vida, condições estas ricas ou empobrecidas nas vivências. Os estudos de Vigotski nos dão subsídios para compreender que:

Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vigotski concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. (LURIA 2012, p. 34).

Martins (2009) e Bagarollo (2010) ressaltam que, apesar de Vigotski não ter estudado especificamente os casos de TEA, uma vez que os primeiros relatos desse transtorno ocorreram após sua morte, em 1934, toda a problemática acerca do desenvolvimento, expressa em sua teoria, contribui e muito para a compreensão dos processos do desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA, já que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todos independente da presença de patologias.

A perspectiva, portanto, propicia a compreensão de que a criança que apresenta um desenvolvimento “anormal/patológico” pode apresentar mudanças significativas nas condições de participação na vida social e no desenvolvimento. (MARTINS, 2009).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, não são os déficits dos sujeitos com alterações e/ou transtornos que devem ser destacados, mas sim o que estes apresentam de positivo como possibilidade de novas construções.

Dessa forma, o que decide o desenvolvimento serão as relações sociais estabelecidas por esse sujeito. Segundo Pinto e Góes, “esse destino depende das relações dos sujeitos com outros, de sua imersão em diferentes esferas de atividade da cultura e da qualidade das experiências vividas” (2006, p.2).

Esse processo de desenvolvimento psicológico com natureza social é explicitado por Pino (2005):

[...] na medida em que a cultura é o conjunto das obras humanas e o específico dessas obras é a sua significação, o desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual ela deverá apropriar-se, pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas (mundo, existência e condições de existência humana). Mas o desenvolvimento cultural estará comprometido se ela não tiver também acesso aos bens materiais produzidos pelos homens e que são portadores dessas significações (p. 152).

Padilha (2013) também afirma que a deficiência e seus déficits não devem ter mais importância do que o sujeito em si. De acordo com Bagarollo (2010), é a partir das relações sociais e culturais em que estão inseridos que “[...] o homem, todos os homens, incluindo aqueles com algum tipo de deficiência, são compreendidos como seres sociais, culturais e simbólicos, inseridos em um contexto histórico e em relações concretas de vida”. (p.30).

Na mesma linha, Monteiro e Freitas (2014) defendem que o processo de ensino significativo para crianças com necessidades especiais ocorre perante a presença do outro e que as leis que regem o desenvolvimento são as mesmas para todas as pessoas, com ou sem deficiência.

Isto não significa que as dificuldades dos sujeitos com TEA devem ser ignoradas, mas, com base na perspectiva histórico-cultural, há possibilidades de desenvolvimento, nas interações sociais. Segundo Padilha (2007), ao falar sobre a deficiência,

Vigotski havia me convencido de que a dificuldade maior para o deficiente mental “enraizar-se” na cultura [criar raízes é uma imagem muito apropriada], pertence ao campo das funções psíquicas superiores – do domínio dos “procedimentos e modos culturais de conduta” [...]. As dificuldades estavam no plano biológico, claro, mas a consequência destas dificuldades no desenvolvimento cultural pode ser superada justamente na cultura, criando caminhos alternativos – compensações (p. 46).

A perspectiva não ignora as dificuldades orgânicas que os sujeitos com deficiência apresentam, mas seu olhar está voltado para o desenvolvimento que esses sujeitos podem apresentar em sua inserção na cultura, ou seja, nas relações sociais que serão construídas e estabelecidas.

Para Castro, Panhoca e Zanolli (2010), o diagnóstico médico não deve ser olhado como algo estagnado e sim como “[...] o início de uma compreensão para a disponibilização de oportunidades terapêuticas e educacionais a estas crianças”. (p. 737).

Chiote (2013) pontua que não é a deficiência que traça o destino da criança, mas a maneira como ela é significada culturalmente, com isso e sob o olhar da perspectiva, ao olhar para a criança com TEA e seu desenvolvimento, devemos olhar para o meio social em que a mesma está inserida e os processos de interação e mediação possibilitados a ela.

É compreendida dessa forma a importância das relações sociais para o desenvolvimento das crianças, principalmente para as crianças com TEA, que são rotuladas pelo que não são capazes de fazer, o que não conseguem.

São essas experiências humanas, as relações que são oferecidas para as crianças com TEA, que irão atuar diretamente em seus processos de desenvolvimento.

Não se deve negar o biológico, mas levar em conta que o desenvolvimento cultural pode criar caminhos alternativos para esse desenvolvimento. A criança não age por suas dificuldades, mas no encontro dos caminhos alternativos. (PADILHA, 2007).

Caminhos alternativos descritos por Vigotski me fazem compreender que estes possibilitam a aprendizagem por meio das relações sociais estabelecidas,

destacando o importante papel que o outro tem para o desenvolvimento da linguagem. Nesses caminhos alternativos estabelecidos assim pelos sujeitos, destaco a importância dos processos de interpretação e significação das ações e os processos dialógicos para os sujeitos com deficiência.

2.5 Os processos dialógicos e a importância para o desenvolvimento da linguagem

Conforme destacado, para a perspectiva histórico-cultural, o outro é de extrema importância desde o nascimento. O bebê é inserido no meio cultural na medida em que as ações espontâneas começam a ser significadas pelo outro que responde às ações, atribuindo sentidos e significados no meio cultural (CHIOTE, 2013).

A mediação desse outro foi a propriedade elementar característica da consciência humana escolhida por Vigotski. Para os autores Vigotski e Luria, o conceito de mediação é aplicado quase que exclusivamente aos processos de desenvolvimento mental da criança, enfatizando a ideia de que o desenvolvimento mental deve ser visto como um processo histórico, especialmente ao discutir o papel da linguagem no desenvolvimento (COLE, 2013).

Vigotski (2007) enfatiza a natureza social do desenvolvimento humano e a importância dos processos de significação para a educação e, embora não tenha se referido especificamente as crianças com TEA, suas elaborações permitem refletir sobre aspectos relevantes das relações com as mesmas.

Smolka (1995) relata que o desenvolvimento se faz por meio da interação com os outros, que o sentido do mundo se faz nos processos de interação. Segundo Novaes-Pinto (2012), novos processos levam a novos sistemas de conexões funcionais, instrumento este imprescindível para os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

É possível compreender então que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não ocorre de forma passiva, mas sim nos processos interativos, nas relações sociais. Ao encontro desse olhar está a afirmação de Pino

(2005, p. 34): “[...] as funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais”. Os significados são (re)construídos nas relações sociais que atuam nos processos internos do desenvolvimento (ZIA, 2006).

2.5.1 *Processos de significação*

O processo de significação dos primeiros gestos e sons dos sujeitos vai além de inseri-los na linguagem. Segundo autores como Delfrate, Santana e Massi (2009), a aquisição da linguagem proporciona a entrada da criança no mundo simbólico, linguagem esta que modifica o modo de agir, significar e pensar.

Como já descrito, os sujeitos com TEA são caracterizados com alterações significativas na comunicação e nos padrões de comportamentos. São rotulados como sujeitos que apresentam inúmeras estereotípias, ou seja, movimentos repetitivos e descontextualizados. Nessa posição, a perspectiva histórico-cultural nos ajuda a compreender como esses movimentos e ações podem ser enxergados de outra forma.

Para tanto, é importante compreender os processos de significação dos movimentos das crianças com TEA nas relações sociais construídas. Cabe ao profissional interagir com esse sujeito, não se prender aos rótulos e sim estabelecer relações de significação e interpretação, que possibilitarão a entrada desse sujeito na linguagem.

Sobre esses movimentos, as pesquisadoras Prestes, Tamanaha e Perissionoto (2009) relatam a dificuldade de interpretação e significação dos movimentos de crianças com TEA para o outro.

É possível verificar na prática clínica que muitos profissionais ficam presos às características descritas sobre o TEA, únicas para a classificação e descrição do transtorno. Os movimentos feitos pelos portadores do transtorno são vistos unicamente como estereotipados e são, em muitas vezes, inibidos ou desprezados. Quando significados, os movimentos são descritos como parte fundamental para o desenvolvimento

A importância do processo de significar e interpretar claramente explicada por Vigotski (2007), ao relatar toda a construção do gesto de apontar, desde o processo de observação da mãe até a atribuição de significado ao movimento de apontar.

Essa análise de Vigotski é extremamente rica para aqueles que trabalham e diariamente atuam com crianças e adolescente com dificuldades na oralidade. Através da troca de experiências, das relações estabelecidas com esse outro, significam as ações, possibilitando o surgimento de mais e mais ações ao longo do processo de interpretação / significação.

É assim que, desde o nascimento e a partir das relações construídas com os bebês, os primeiros choros são interpretados e significados, constituindo o sujeito, o bebê, como um ser social.

E a partir do momento em que os movimentos das crianças constituem-se em gestos intencionais, elas são inseridas no universo social. Uma vez que internalizados e significados, os gestos expressivos compensam a ausência da linguagem (ZIA, 2006).

Vigotski (2007) relata que, nas dificuldades de se comunicar, os gestos enriquecem as primeiras palavras. A criança começa a perceber o mundo além do olhar, agora através da fala. A fala então passa a exercer uma função sintetizadora. Todo o processo de desenvolvimento, de significação do mundo é orientado através da linguagem, do jogo de nomear. É através das palavras que as experiências humanas são organizadas e o processo de simbolização e conceitualização são fundamentados. (SMOLKA, 1995)

Para Zia (2006), o processo de desenvolvimento é possibilitado por meio da aquisição da linguagem através da inserção da criança ao meio simbólico pelos signos sociais.

Esse mundo que passa a ser percebido através da fala é a fala do outro, esse outro que possibilita para a criança, através das significações e atribuições de sentidos, a inserção nesse mundo de relações.

2.5.2 *Processos dialógicos*

Partindo do pressuposto do funcionamento dialógico, autores como Monteiro e Freitas (2014) afirmam que o sujeito elabora conhecimentos a partir dos processos de mediação com o outro através da linguagem. Para Luria (1979),

[...] a solução científica do problema da origem da linguagem só se tornou possível quando a filosofia e a ciência abandonaram as tentativas de procurar as raízes da linguagem no âmago do organismo e de deduzi-la diretamente das peculiaridades do “espírito” ou do cérebro, concluindo que as condições que originam o fenômeno devem ser procuradas nas relações sociais do trabalho cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural à história humana (p. 79).

A devida importância deve ser dada aos momentos dialógicos, uma vez que, nessas trocas de turnos, vocalizações e experiências, o desenvolvimento humano está sendo favorecido. (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Para Zia (2006), o processo de interação linguístico-social é iniciado na criança no momento que esta internaliza uma operação externa atribuindo significações.

Durante as minhas leituras, foi cada vez ficando mais claro que se esse outro – tão destacado, tão falado, tão importante para o desenvolvimento – não estiver presente, teremos uma constituição empobrecida, pois o processo de sentidos e significação dos primeiros movimentos e sons não ocorrerá.

A comunicação, verbal ou não verbal, se realiza através do outro, no processo de interação, pois “[...] o processo de elaboração da linguagem verbal na criança é, ao mesmo tempo, individual e social, e se dá no jogo das relações interpessoais”. (SMOLKA, 1985).

Castro, Panhoca e Zanolli (2010) pesquisaram essa comunicação em um estudo específico, o processo de interação de crianças com características autísticas associados à Síndrome de Down focando na comunicação verbal e não-verbal em brincadeiras de faz de conta.

A ausência da oralidade de alguns sujeitos para a comunicação muitas vezes é compensada pelo uso de gestos, que são compreendidos como simples movimentos, não sendo inseridos assim dentro do contexto dialógico. Campelo et al. (2009) relata que os gestos muitas vezes demonstram expressar a intenção do sujeito em se comunicar.

Essa significação não é inventada e tampouco ensinada para a criança, e sim transformada nas relações sociais e históricas, nos processos dialógicos. (VIGOTSKI, 2007). Os gestos e a fala, considerados em situações de interação, configuram o processo de aquisição da linguagem através da mudança de posição do sujeito como parte constituinte da linguagem. (DELFRATE; SANTANA; MASSI, 2009).

Essa mudança da posição do sujeito acontece quando ele passa a se relacionar com os objetos e com os outros ao internalizar as formas de ação estabelecidas socialmente. Segundo Chiote (2013, p.31), [...] “a criança passa a dominar e usar os instrumentos e a linguagem de forma mais independente, tornando-se capaz de regular seu comportamento e ação”.

Conforme a fala e o uso de signos são incorporados às ações da criança, esta se transforma e se organiza. A criança começa a controlar o ambiente antes mesmo de controlar o comportamento. (VIGOTSKI, 2007).

A reconstrução interna de algo que era externo pode ser observada na descrição feita por Vigotski (2007) em relação ao aparecimento na criança do gesto de apontar:

Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento esse que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso (p. 56).

É perceptível na clínica fonoaudiológica que muitas das crianças que apresentam alterações na linguagem ou dificuldades graves utilizam-se de recursos

alternativos para se comunicarem, mas, infelizmente, nem sempre são bem sucedidos, devido à falta de compreensão e de significação do outro.

A maioria das pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA são quantitativas; descrevendo a quantidade de vocabulário, o aumento de quantidade de palavras por minutos mas não analisam os processos de construção dos gestos.

Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) enfatizam que os processos de construção dos contextos dialógicos em que os sujeitos com TEA estão inseridos bem como em que os processos de interpretação e significação ocorrem estão intimamente ligados aos comportamentos apresentados.

Cabe à clínica fonoaudiológica interpretar qualquer forma de comunicação utilizada pelos sujeitos autistas como forma de expressão com o outro e com o mundo. (CAMPELO et al., 2009).

Por esses motivos, escolhi olhar para o sujeito com TEA a partir da perspectiva histórico-cultural, que enfatiza a linguagem como central no processo de desenvolvimento e se dirige para as possibilidades ao invés de se restringir ao déficit.

No início, interessei-me por essa esfera como possibilidade de atuação como terapeuta. Com o passar do tempo, essa possibilidade foi se tornando mais sustentada pelos resultados obtidos, embora, muitas vezes, pequenos e lentos, diante de todo o comprometimento observado nas crianças. Mas ainda ficava uma indagação: o que, precisamente, naquela relação terapeuta-paciente, em situações de interpretação e significação, auxiliava e contribuía de alguma forma para o processo de desenvolvimento da linguagem? Na tentativa de buscar uma resposta a essa questão, decidi-me a realizar o presente trabalho.

3 OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO: A PESQUISA

3.1 O problema da pesquisa

O estudo teve por objetivo compreender as possibilidades de interação de sujeitos com transtornos do espectro do autismo (TEA) a partir de situações dialógicas construídas nos processos de interpretação e significação do outro das ações dos sujeitos com TEA.

Considereei necessário problematizar como ocorrem as relações entre as interpretações e sentidos atribuídos pelos outros (adultos, pares) e as possibilidades de interação de sujeitos com TEA com vistas a contribuir para o desenvolvimento da linguagem.

3.2 Conhecendo os sujeitos

Participaram do estudo quatro sujeitos atendidos na instituição no período vespertino, pertencentes ao mesmo grupo. A seleção do grupo foi baseada nas particularidades de cada sujeito. Os sujeitos tinham entre 11 e 17 anos. A seguir são caracterizados os quatro sujeitos (nomes fictícios), com base nos dados de prontuário e experiência da pesquisadora.

1. **Eduardo:** tem 13 anos de idade, com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo. Iniciou tratamento na instituição em 2008. No ano de 2013, passou a frequentar a instituição no período integral. Busca e interage com os outros por meio do toque e pequenas vocalizações. Durante as situações de pesquisa, a emissão de palavras correspondeu mais à imitação da fala da pesquisadora. É uma criança hiperativa, apresenta movimentos estereotipados com as mãos e balanço do corpo para frente e para trás.
2. **José:** tem 11 anos de idade, com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo. Iniciou tratamento na instituição em 2013. Fala pouco, emite em raros momentos sons e/ou vocalizações. Apresenta estereotípias manuais, assim como balanço do corpo. Demonstra grande fixação com a água, resistência às mudanças no ambiente; em fase de exploração sensorial (leva tudo à boca). Momentos de agressividade são observados durante as sessões terapêuticas.

3. **Maurício:** tem 17 anos de idade, com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo. Frequenta a instituição desde 2005. No de 2014 passou a frequentar a instituição no período integral. A fala está presente, mas bem infantilizada para a sua idade com muitas trocas fonêmicas. Apresenta poucas estereotípias corporais. Não demonstra resistência ao contato. Geralmente responde quando é solicitado.
4. **Paulo:** tem 17 anos, frequenta a instituição desde 2008. A fala está presente, mas seu comportamento de timidez muitas vezes oculta essa fala, infantilizada. Apresenta poucas estereotípias corporais. Resistência ao contato, principalmente quando ele é o foco da ação. Não apresenta momentos de agressividade.

Eduardo e Maurício frequentam a instituição em período integral. Os demais, José e Paulo, no período vespertino de segunda a sexta-feira, período em que a pesquisa foi realizada. São atendidos por profissionais da equipe terapêutica, nas áreas de fonoaudiologia, psicologia, musicoterapia, fisioterapia, terapia ocupacional, educação física, natação, teatro e dança.

Na instituição, geralmente iniciam as atividades por volta das 07h30min, no período da manhã, e 12h30min no período vespertino. Eduardo e Mauricio pertencem ao mesmo grupo no período da manhã com mais outros dois adolescentes. Já no período vespertino juntam-se a José e Paulo.

3.3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

3.3.1 O contexto do estudo

Para compor a base do estudo, foram realizadas sessões de brincadeira livre, jogos e exercícios articulatórios, atividades educacionais de leitura e escrita por um período de três meses (maio a julho) em atividades de linguagem. Trata-se, portanto, de um contexto em que eu, como pesquisadora, coloco-me como elemento que faz parte da situação que está sendo pesquisada, sem assumir uma posição de observadora neutra.

As observações foram filmadas e registradas em diário de campo durante as sessões fonoaudiológicas com cerca de 45 minutos. Durante os três meses de

pesquisa, foram realizadas de uma a duas observações na semana. Sempre que possível esses encontros foram filmados (12 sessões filmadas) por uma câmara oculta na sala terapêutica.

A análise dos dados foi feita a partir de transcrições de filmagens das atividades realizadas pelo grupo, baseada na abordagem microgenética, com o intuito de explicitar os processos de significação e interpretação das ações de sujeitos com TEA pelo outro, para compreender como esses processos contribuem para o desenvolvimento da linguagem desses sujeitos.

Com a construção de dados e especial atenção às minúcias dos acontecimentos, aos detalhes e ao exame de episódios interativos, nas relações intersubjetivas e nas condições sociais, busco a possibilidade de um maior desenvolvimento nos sujeitos com TEA, procurando contribuir para uma maior compreensão de como as relações sociais favorecem o desenvolvimento cognitivo e a linguagem.

3.3.2 A instituição e o trabalho de campo

A instituição (clínica- escola) situa-se no interior do estado de São Paulo; atua desde 1989 no tratamento e desenvolvimento global de crianças, adolescentes e adultos deficientes em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e perceptivo motor.

Nas situações de jogos de imaginação e criatividade, a atuação foi dirigida para a significação das ações dos sujeitos, que são geralmente interpretadas como não funcionais e/ou estereotipadas.

Para as atividades foram utilizados brinquedos que potencialmente favorecem jogos de imaginação e criatividade (kit de utensílios de cozinha, carrinhos, miniaturas de carros e caminhões), frutas de cera em tamanhos reais, objetos (embalagens de alimentos, bebidas, utensílios de AVD como pente, sabonete, pastas, escovas) e jogos como memória e Lince (jogo com fichas e tabuleiro com figuras de animais, objetos e alimentos em que os participantes precisam encontrar os desenhos contidos nas fichas no tabuleiro).

A descrição das sessões realizadas está sistematizada no Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição dos encontros da pesquisa

Sessão/ Data	Sujeitos presentes	Forma de registro
1º 13/05/2014	Eduardo, José, Maurício e Paulo	Vídeo-gravação
2º 15/05/2014	José, Maurício e Paulo	Vídeo-gravação
3º 20/05/2014	José, Maurício e Paulo	Vídeo-gravação
4º 27/05/2014	Eduardo, José, Maurício e Paulo	Vídeo-gravação
5º 03/06/2014	José, Maurício e Paulo	Vídeo-gravação
6º 10/06/2014	Eduardo, José, Maurício e Paulo	Vídeo-gravação
7º 16/06/2014	Eduardo, José, Maurício e Paulo	Vídeo-gravação
8º 23/06/2014	Eduardo, José, Maurício e Paulo	Vídeo-gravação
9º 26/06/2014	Eduardo, Maurício e Paulo	Vídeo-gravação
10º 01/07/2014	Eduardo, José, Maurício e Paulo	Vídeo-gravação
11º 03/07/2014	Eduardo, Maurício e Paulo	Vídeo-gravação
12º 08/07/2014	Eduardo, José, Maurício e Paulo	Vídeo-gravação

As atividades ao longo das terapias fonoaudiológicas visaram explorar a linguagem receptiva e expressiva, a significação dos movimentos, a expansão do vocabulário, exercícios de articulação fonêmica bem como exercícios da motricidade oral e o desenvolvimento da linguagem escrita durante todo o processo de interação entre os pares.

Essa importância dos processos interacionais para o desenvolvimento da linguagem e da cognição pode ser observada e analisada através das interações significativas entre sujeito-terapeuta e sujeito-sujeito nos episódios descritos no próximo capítulo.

Segundo Padilha (2007), a perspectiva histórico-cultural indica o caminho de constituição do sujeito através da linguagem. As interações sociais ocorrem por meio desta linguagem, e são esses processos interacionais nos sujeitos com TEA que descrevo no capítulo a seguir

4 SUJEITOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO EM SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO

4.1 Análise dos episódios

A análise do material registrado consistiu em um exame minucioso das interações sociais durante as sessões, com atenção especial para os processos de interpretação e significação das ações entre os pares.

Para isso selecionei 11 episódios e dirigi meu olhar para as situações dialógicas estabelecidas e construídas que possibilitaram aos sujeitos com TEA maior participação nas atividades de linguagem.

Organizei os dados, procurando apresentar episódios que revelam as possibilidades de interação entre os participantes do grupo. Os primeiros referem-se aos jogos de imaginação e criatividade, situações em que ocorreram representações simbólicas da realidade. Posteriormente apresento “Possibilidades de interação”, ou seja, possibilidades possíveis de interação entre os pares. Ao final “A linguagem presente” descreve que a linguagem está oculta em um primeiro momento de contato e aparece após situações de insistência. Esses momentos não são mutuamente exclusivos, pois podem se sobrepor nas situações registradas.

Apoiada na perspectiva e nas formas de análise expressas aqui, realizo a análise dos episódios e cenas extraídas do banco de dados. Devo destacar que optei pela transcrição em ortografia regular da fala dos envolvidos, desconsiderando os distúrbios articulatórios presentes por não ser esse o foco da pesquisa (as alterações nas articulações fonêmicas). A descrição dos gestos e das ações dos participantes estão em colchetes.

Como caracterização geral dos dados, é possível afirmar que os sujeitos dirigem-se à pesquisadora ou a algum integrante do grupo em muitos momentos das sessões quando recebem algum tipo de atenção voltada para sua ação, seja por um olhar rápido ou um sorriso, seja pelo envolvimento em alguma atividade.

Episódio 1: Sede (1ª sessão)

Trata-se de um episódio videogravado, observado e registrado em diário de campo, no espaço da sala terapêutica.

Situação: presentes Eduardo, Maurício e Paulo. A sala estava organizada com quatro carteiras. Sobre as carteiras, uma caixa contendo embalagens de alimentos, produtos de higiene pessoal e de limpeza, nomeada para o grupo como “Caixa Mágica”. Em primeiro momento, Maurício e Paulo exploram os objetos da caixa pegando-os de forma aleatória, nomeando-os e colocando-os novamente na caixa. Eduardo, sentado em sua cadeira, observa todas as ações. Parece estar distante, com o olhar fixo para a janela. Explorando os objetos da caixa juntamente com o grupo, faço a seguinte pergunta:

Pesquisadora: *Se eu estiver com sede, o que eu posso beber além do suco, que tem um monte aqui?*

E: [Pega a garrafa de água e vira na boca como se fosse beber]

Pesq: *A água... muito bem Eduardo!!! Posso beber o suco, mas com sede é melhor beber água.*

E: [Pega uma embalagem de achocolatado e começa a “beber”]

Pesq: *Hunnn.... eu acho que acabou, Eduardo...*

E: [Devolve a embalagem do achocolatado na caixa]

Episódio 2: A hora da comida (1ª sessão)

Trata-se de um episódio videogravado, observado e registrado em diário de campo, no espaço da sala terapêutica .

Situação: presentes Eduardo, Maurício e Paulo. Após a brincadeira com a “Caixa Mágica”, guardo-a no armário e coloco uma nova caixa contendo miniaturas de carros, caminhões, animais e utensílios de cozinha (panelas, garfos, colheres e um fogão). Proponho ao grupo fazermos uma comida. Paulo demonstra interesse retirando da caixa as panelas, colheres, garfos e fogão. Maurício observa Paulo pegar. Eduardo agita-se realizando movimentos estereotipados de mãos. Primeiramente pego uma panela e uma colher e começo a simular o preparo da comida...

Pesq: *Estou fazendo uma comida bem gostosa... Quem vai querer?* [Brinco de estar fazendo uma comida e levo a colher até a boca de Maurício]

M: [Abre a boca... aceitando a “comida”]

Pesq: *Está gostosa?*

M: [Sorrisos]... *Quero mais!*

Pesq: *Então eu vou te dar mais um pouquinho.* [Levo novamente a colher até a boca de Maurício]

M: [Abre a boca... aceitando mais “comida”]

E: [Pega a colher e a panela da minha mão e coloca sobre o fogão, tampando a panela]

Pesq: *Ah, o Eduardo pegou a minha comida e colocou no fogão... então eu vou preparar uma nova comida...* [Pego uma outra panela e começo a preparar uma nova “comida”]

Pesq: *Agora eu vou dar um pouquinho de comida para o Paulo... toma, Paulo.* [Levo a colher em sua direção]

P: [Abaixa a cabeça na carteira]

E: [Vai em direção a minha panela para tentar pegá-la]

Pesq: *Olha lá a sua panela no fogão... aquela é a sua... e essa é minha.*

E: [Pega uma nova panela que está sobre a mesa e coloca no fogão]

P: [Pega rapidamente uma panela que está no fogão]

Pesq: *Cuidado! Essa panela está quente....*

P: [Solta rapidamente a panela]

M: [Pega a panela que Paulo soltou]

Pesq: *Cuidado, Maurício, a panela está quente... deixa eu te ajudar a segurar...* [Vou ao encontro de Maurício e seguro a panela]... *Ai minha mão!* [Assopro meus dedos como se eu tivesse queimado]

P: [Gargalhadas]

Episódio 3: Tem que pagar (4ª sessão)

Trata-se de um episódio videogravado, observado e registrado em diário de campo, no espaço da sala terapêutica.

Situação: presentes Eduardo, José, Maurício e Paulo. A sala estava organizada com quatro carteiras. Sobre as carteiras deixo separadas algumas embalagens de alimentos e bebidas. Oferto ao grupo miniaturas de carros e proponho aos participantes um passeio ao shopping à procura de um restaurante. Maurício entra no jogo imaginativo e diz:

M: *Todinho! Eu quero Todinho!*

Pesq: *Tudo bem. Você quer Todinho? Mas terá que pagar...*

M: *Está aqui.* [Finge colocar dinheiro em minha mão]

Pesq: *Olha, você está me pagando?*

M: *Toma... 12 reais.*

Pesq: Pronto! Aqui está seu Todinho... [Pego uma embalagem do achocolatado e entrego a Maurício]

M: Bebi tudo... [Faz de conta que está tomando o conteúdo da caixa]

Pesq: Estava gostoso?

M: Estava...

Pesq: Muito bem. E você, Eduardo, vai querer alguma coisa?

E: [Aponta para a minha mão e pega o Todinho de Maurício, faz de conta que pagou]

Pesq: Olhem, o Eduardo também pagou... [José observa atento todas as ações dos sujeitos]

Pesq: Pronto! Você pagou, agora pode beber então...

[Pausa]

Pesq: E você, José?... Não vai querer beber nada? [Estico a minha mão em direção a José]

J: [toca em minha mão]

Pesq: Pronto... recebi o dinheiro também de José... aqui está seu suco.

J: [Tenta beber o suco... e agita-se ao perceber que a embalagem está vazia]

No Episódio 1, a interação de Eduardo com a pesquisadora demonstra que, ainda que pareça estar em alguns momentos disperso ou desatento, por não explorar os objetos da caixa ou por não se relacionar com os parceiros do grupo, isso não significa que ele não está atento ao contexto. A compreensão da pergunta é observada quando Eduardo pega a garrafa de água e brinca que está bebendo (utilização funcional do objeto). A mediação e o processo de significação ocorrem quando sua ação é interpretada como resposta à pergunta: “Se eu estiver com sede, o que eu posso beber além do suco, que tem um monte aqui?”. O olhar atento da pesquisadora que interpreta a ação de Eduardo o insere na interação e revela sua possibilidade de participação. Isso mostra que é possível a interação com o outro, contrariando as descrições da literatura. Eduardo mostra que está prestando atenção ao contexto. Isso só é possível porque a pesquisadora interpretou sua ação.

O jogo imaginativo se fez presente no Episódio 2, nas ações de Maurício ao aceitar as comidas e de Eduardo ao preparar a comida. Paulo, por sua vez, no início estava distante da atividade de “preparar a comida”, mas quando a atenção foi dirigida a ele, passa a interagir com o grupo. A compreensão dos gestos possibilitou a continuidade do diálogo. As ações e a construção de novos diálogos passam a ser possíveis a partir do momento em que os processos de interpretação e significação são estabelecidos pelos

sujeitos sociais. Aqui vemos uma situação típica de jogo de faz de conta. Os três jovens e a pesquisadora entram no jogo de imaginação, descolando-se do real e passando a criar novos sentidos. A imaginação é uma função mental superior complexa que está interligada a outras funções e que permite ao sujeito o pensamento abstrato, descolado do real.

O Episódio 3 também demonstra o jogo de imaginar uma situação não real a partir de alguns objetos concretos. Os gestos carregados de sentidos são construídos nas relações entre os pares. Maurício entra no jogo ao “pagar” pelo produto comprado. Eduardo e José demonstram atenção à atividade ao observar as ações dos pares. Eduardo usa o gesto para interagir com a pesquisadora quando é questionado. Ao questionar José – “Cadê o seu dinheiro?” – proponho a ele uma forma de interagir com o grupo social, interação essa estabelecida quando usa de movimentos para dialogar com a pesquisadora. Nesse episódio também vemos todos os participantes envolvidos no jogo, mais uma vez contrariando as descrições da literatura médica sobre pessoas com TEA e mostrando a possibilidade de interação com o outro, desde que esse outro esteja atento aos pequenos sinais dados pelos sujeitos.

A possibilidade de imaginar permitiu aos sujeitos com TEA a exploração dos objetos, de forma livre, sem o enquadramento de regras, explorando conforme os seus desejos e curiosidades os materiais disponíveis na sala. O explorar livre possibilitou a representação de personagens e de situações diversas tais como a imitação de adultos, bebês, animais, carros, entre outros. De forma geral, vimos que a interpretação de algumas ações concretas levou os adolescentes ao envolvimento no jogo simbólico, permitindo estabelecer o diálogo.

Nos episódios descritos, podemos observar que vários dos comportamentos dos sujeitos diferem do que é descrito na literatura médica como típicas de sujeitos com TEA. As descrições apontam a grande dificuldade dos sujeitos com TEA em interagir com o outro e dirigir o olhar para pessoas, realizando somente movimentos estereotipados com os objetos, mas aqui um olhar atento nos dá indícios de outras possibilidades. Observamos que os processos de interpretação e significação possibilitaram o imaginário dos sujeitos. Observo nesses episódios a diferença de cada um, mas também vejo a possibilidade de interação por mediações construídas.

Os diálogos foram construídos pelos pares a partir da compreensão dos gestos, das ações, das funções dos objetos, bem como das ordens e cenas. A partir dos

processos de internalização da cultura, novas situações interacionais foram criadas e estabelecidas pelos sujeitos.

Os episódios mostraram que, apesar da dificuldade de compreensão em alguns momentos do jogo imaginário, quando a atenção foi direcionada especificamente aos sujeitos, eles foram capazes de adentrar no campo imaginário e criativo, brincar e se divertir, mesmo que brevemente, o que nos leva à análise de que existe um potencial para o estabelecimento de parcerias ou para jogos imaginativos.

Em alguns momentos, observei a dificuldade para saírem do nível perceptual para o nível simbólico, situação que poderia possibilitar ganhos significativos em termos de imaginação e cognição. Nas poucas vezes em que os sujeitos tiveram a possibilidade de explorar as ações imaginativas perante a mediação da pesquisadora, mostraram-se capazes de realizar o jogo de faz de conta de maneira mais criativa.

Ao longo das sessões fonoaudiológicas, a partir das vídeo-gravações e registros em diário de campo, vimos a interação entre os pares sendo construída pelo outro na linguagem. As interações não só com a pesquisadora, mas também entre os sujeitos, possibilitaram novos sentidos e significados, bem como novas construções.

A importância do outro e da linguagem para a estruturação e organização do pensamento já foi apontada por Chiote(2013), que destaca que a atividade de interação da criança com o meio e com as pessoas só acontece a partir da linguagem do outro.

Episódio 4: Do que você gosta? (2ª sessão)

Trata-se de um episódio videogravado, observado e registrado em diário de campo, no espaço da sala terapêutica.

Situação: presentes José, Maurício e Paulo. A sala estava organizada com quatro carteiras e os três presentes encontram-se sentados. Sugiro ao grupo a leitura para o dia. Escolho o livro “Eu gosto muito”, com muitas figuras para possibilitar/explorar a linguagem. Paulo demonstra interesse pelo livro ao pegá-lo e folheá-lo. Maurício observa a ação de Paulo. José parece estar disperso, olhando para a janela.

***Pesq:** Hoje eu vou ler um livro com vocês...*

***P:** [Balança a cabeça em sinal de concordância]*

***Pesq:** É o livro do...*

M: Menino.

Pesq: Sim... Livro de menino. O Livro é “Eu gosto muito”.

M: Gosto muito....

Pesq: O menino aqui vai mostrar tudo o que ele gosta de fazer... O que você gosta de fazer, Maurício?

M: Assistir TV...

Pesq: E você, José, gosta muito do quê?

J: [Estica o braço em minha direção]

Pesq: Ah... já sei! O José gosta que eu faça “cócegas” [faço cócegas no braço de José]

J: [Sorri]

Pesq: Cadê o outro braço então... para eu fazer cócegas?

J: [Estica em minha direção o outro braço]

Episódio 5: O pastel (3ª sessão)

Trata-se de um episódio videogravado, observado e registrado em diário de campo, no espaço da sala terapêutica.

Situação: presentes José, Maurício e Paulo. A sala estava organizada com quatro carteiras. Após todos se acomodarem, vou até o armário e pego uma caixa de figura com alimentos, recortes de revistas e encartes de supermercados a fim de explorar a linguagem verbal e não-verbal do grupo com o apoio das figuras para novas interações, construções de pequenos diálogos e narrativas. Vou em direção ao grupo:

Pesq: Pronto vamos começar agora.... Nesse último horário de atendimento... Vou agora pegar a nossa caixa de figuras.

P: Eba!

Pesq: José, coloca a caixa para a Tia Kizzi na mesa. [Entrego a caixa na mão dele]

J: [Pega a caixa, coloca sobre a mesa, retira a tampa e pega todas as figuras de forma aleatória colocando-as na carteira]

Pesq: Do que você gosta, José?

P: [Pega uma figura e segura]

[Pausa]

P: [Devolve a figura que estava segurando e pega uma nova]

J: [Aponta algumas figuras]

Pesq: É esse que você gosta, José?

J: [Leva a figura de pastel à boca]

Pesq: *Hunmmnn... que delícia, um pastel...*

J: [Sorri]

Pesq: *E você, Maurício, gosta de pastel?*

M: *Gosto.*

Pesq: *Pastel do quê?*

M: *Queijo.*

Pesq: *Queijo.... Sabe qual pastel eu gosto, Paulo?... De frango com catupiry.*

P:[Sorri, levando as mãos à boca]

Pesq: *Gostoso também, não é?*

M: *É.*

Episódio 6: O poder (4ª sessão)

Trata-se de um episódio videogravado, observado e registrado em diário de campo, no espaço da sala terapêutica.

Situação: presentes: Eduardo, José, Maurício e Paulo. A sala estava organizada com quatro carteiras e todos se encontravam sentados. Durante a exploração da Caixa Mágica, Eduardo inicialmente demonstra maior interesse ao pegar logo de imediato uma garrafa de suco (com a tampa lacrada) e tenta de todas as formas abrir, chegando a ficar impaciente...

E: [Tenta abrir a garrafa e entrega para Maurício]

Pesq: *Ih... para abrir essa garrafa tem que ter força [pego a garrafa de Maurício e brinco de fazer muita força para abrir a garrafa]*

P:[Risadas]

M: [Tenta pegar a garrafa da minha mão]

Pesq: *Espere, Maurício, eu vou tentar mais uma vez... Pelos meus poderes... eu vou conseguir [esfrego uma mão na outra e tento abrir]*

P: [Imita meu movimento de esfregar as mãos]

Pesq: *Ahhh... eu não consigo.*

P:[Gargalhadas]

Pesq: *Vamos todos fazer o movimento do poder? Quem sabe assim conseguimos... [Chamo de “movimento do poder” o ato de esfregar as mãos e fazer força para tentar abrir a garrafa]*

[Todos esfregam as mãos, imitando o “movimento do poder”]

M: [Depois de fazer o “movimento do poder”, tenta abrir..]

P:[Pega a garrafa de Maurício e tenta abrir]

M: *Devolve, é meu....*

P: Eu comprei...

M: Para [Tira a garrafa da mão de Paulo]

Pesq: Então, Maurício, já conseguiu abrir?

M: Eu já abri.

Pesq: Já?

M: Não.

Pesq: Então entregue para o Paulo, quem sabe ele consegue abrir...

M: [Entrega a garrafa para o Paulo]

P: [Tenta abrir]

Pesq: Está difícil? Faça o poder... quem sabe você consegue...

E: [Esfrega as mãos como se fosse o “gesto do poder”]

J: [Bate no amigo Eduardo]

Pesq: Não quero isso aqui, José.

E: [Começa a se bater]

P: [Segue tentando abrir a garrafa]

Pesq: Está muito difícil, né...

P: E agora?

Pesq: Será que está com defeito?

P: É... defeito...

Pesq: Acho que estamos muito fracos... e precisamos parar de comer besteiras e comermos coisas mais saudáveis para termos mais força...

P: É.

Pesq: Bom, já está na hora de irmos embora... Vamos todos jantar bastante comida... para ficarmos fortes.

M: Arroz e feijão...

Pesq: Isso, e outro dia tentaremos abrir essa garrafa...

P: É...

Episódio 7: Figura da piscina (6ª sessão)

Trata-se de um episódio videogravado, observado e registrado em diário de campo, no espaço da sala terapêutica.

Situação: presentes Eduardo, Maurício, José e Paulo. Com a presença dos quatro educandos, utilizo a caixa de figuras recortadas de jornais e revistas a fim de propiciar o desenvolvimento de vocabulário receptivo e expressivo e possibilitar a construção de novos diálogos e interações. Atividade também realizada para os exercícios de articulação fonêmica.

Pesq: Bom, essa figura é para o José, que adora.... Olha aqui, José, onde o menino está? [Mostro a figura de um menino nadando na piscina]

[Todos observam a piscina]

Pesq: O menino está na

M: Piscina.

Pesq: Muito bem.... a piscina.

E: Pi....

Pesq: Mas quem aqui gosta de ir na piscina?

[Todos seguem olhando para a piscina]

Pesq: Nossa... ninguém gosta?

P: [Levanta a mão]

Pesq: Ahhh.... O Paulo gosta de ir na piscina com o Tio Igor né... E sabem o que eu lembrei? Que quando tem torneio, tem gente aqui que ganha muitas medalhas nos torneios de nataçã... Quem será, hein?

P: [Abaixa a cabeça envergonhado]

M: Eu.

Pesq: Você ganha, Maurício, mas tem aqui uma pessoa que sempre ganha muitas medalhas...

M: Paulo

Pesq: É o Paulo, ele está de parabéns. [Enquanto falo de quem ganha as medalhas, Eduardo levanta insistentemente o dedo]

Pesq: Isso mesmo, Eduardo, você também já foi ao torneio de nataçã e também já ganhou medalhas ... [Entrego a figura a Paulo]

P: [Sorri]

E: [Sorri]

Episódio 8: Será essa fruta? (7ª sessão)

Trata-se de um episódio videogravado, observado e registrado em diário de campo, no espaço da sala terapêutica.

Situação: presentes Eduardo, José, Maurício e Paulo. Nesse atendimento uso frutas de plásticos e cera para explorar cores, tamanhos, gostos e preferências. Chamo a atenção do grupo quando estou à procura de novas frutas na caixa. Propositamente pego a fruta de cera não correspondente à minha nomeação, para observar a reação dos sujeitos...

Pesq: Olhem aqui a manga!

P: Não.

J: [Pega a cenoura da minha mão e morde]

Pesq: *Ihh... será que o José quer comer essa manga?*

J: [Chega a morder a cenoura, então retiro de sua mão]

Pesq: *E você, Maurício, não quer comer essa manga?*

M: Não.

Pesq: *Por que? Isso não é manga?*

M: Não...

Pesq: *Como chama então essa aqui que estou segurando?*

M: *Pikachu.*

Pesq: *O quê? Não... Isso é de comer... É uma “CE” ...?*

M: NOURA...

Pesq: *Isso, cenoura, peguei errado da caixa.... A manga será que é maior?...*

P: É.

Pesq: *Bom, deixa eu ver se acho então a manga agora... [Pego então frutas aleatórias da caixa com os olhos fechados e vou mostrando ao grupo]*

[Pausa]

Pesq: *Procurei... Procurei e achei a manga... é essa? [Pego um coco]*

P: Não.

J: Pega a fruta da minha mão e morde]

Pesq: [Pego a fruta de volta da mão de José] *Vocês têm certeza que não é manga?*

P: Não.

E: [Pega em minha mão e me faz guardar a fruta na caixa]

Pesq: *Bom, já que o Eduardo me fez guardar a fruta... eu acho que não era a manga mesmo... Vou procurar mais um pouco e tentar achar a manga então...*

[Pausa]

Pesq: *É essa? [Retiro da caixa a fruta manga]*

P: É... [Aplausos]

No Episódio 4 – Do que você gosta?, observamos a interação de José ser estabelecida a partir do processo de interpretar e significar o seu movimento de esticar os braços como resposta à pergunta “ E você, José, gosta muito do quê?”. O processo de significar possibilitou a José a construção de novas interações e diálogos com a pesquisadora contrariando a ideia de que a criança e o adolescente com TEA não interagem com os parceiros. A não oralidade dos sujeitos com TEA não demonstra que eles não estão atentos às atividades que estão acontecendo ao seu redor. O olhar minucioso a um rápido movimento e o processo de significar pode abrir “portas” para novas construções e novas interações.

A exploração das figuras no Episódio 5 – O pastel, inicialmente de forma aleatória por José, nos dava a entender a não compreensão de o que fazer de fato com o material. Quando as perguntas e questionamentos são direcionados, observamos maior compreensão, assim como novas formas de interação, como o gesto de apontar as figuras, estabelecido por José para interagir com a pesquisadora. O gesto de indicar bem como o fazer simbólico de comer o pastel foram construções estabelecidas perante a atenção direcionada e o processo de significação da ação do sujeito. O interesse em atividades com apoio de figuras é observado no grupo. Figuras essas que possibilitaram aos sujeitos novos diálogos bem como a exploração do vocabulário.

Os processos de interpretação e significação são observados no Episódio 6 – O Poder. A interação entre os pares, característica questionada em sujeitos com TEA, é de possível observação nesse episódio. O vocabulário em processo de construção favorece novas possibilidades de situações dialógicas entre os pares. Frases curtas bem como vocábulos isolados nos permitem observar que os sujeitos estão inseridos no contexto. Os sorrisos e movimentos de Paulo ao longo do episódio são ações que são carregadas de sentidos, que são construídas nas próprias relações sociais. A linguagem possibilita o jogo de faz de conta, compreendido pelos sujeitos quando o simples movimento de esfregar as mãos passa a ter um significado simbólico perante o grupo. Na dificuldade para abrir a garrafa, o “gesto de poder” é construído e explorado pelo grupo. Apoiados também na linguagem, Maurício e Paulo constroem pequenos diálogos e interações. Eduardo compreende as ordens da pesquisadora, bem como dos pares.

No Episódio 7 – Figura da piscina, o processo dialógico é estabelecido perante a compreensão à minha pergunta por Maurício, que, apoiado na dica verbal dada, interpreta a figura nomeando-a como “piscina”. Eduardo, na tentativa de interação e diálogo com a pesquisadora, articula o som ao nomear a figura. Os movimentos, mesmo que discretos, de Paulo são significados e interpretados como respostas aos questionamentos da pesquisadora. Quando Maurício nomeia Paulo como o sujeito do grupo que mais recebe medalhas, é evidenciada a percepção que os sujeitos com TEA têm do outro, percepção essa tão questionada nos manuais e descritores médicos. Novos diálogos foram estabelecidos ao interpretar e significar as ações, possibilitando a interação entre os pares. O não falar, muitas vezes

questionado nas crianças com TEA, não demonstra nesse episódio que os educandos não estavam compreendendo e inseridos no contexto, pelo contrário, suas ações interpretadas possibilitam novas interações.

Os objetos simbólicos foram explorados no Episódio 8 – Será essa fruta?. Ao verificar que a pesquisadora mostra o objeto de cera (cenoura) e a nomeia de forma incorreta, Paulo imediatamente compreende o “erro” e interage com a pesquisadora. Os diálogos são estabelecidos com os sujeitos mesmo ao usarem pequenos vocábulos; principalmente quando questionados, novas construções verbais são estabelecidas. Com a dica verbal da associação fonêmica, Maurício, por sua vez, nomeia o objeto. Eduardo mantém-se atento ao longo do episódio, mesmo com a ausência da oralidade. O movimento de Eduardo de pegar as minhas mãos e levar até a caixa é interpretado por mim como indicação para a procura de um novo objeto, como uma forma de mostrar que o objeto que estou mostrando não está correto. José mantém-se atento durante toda a situação, mas apresenta dificuldade para compreender que as frutas são representativas, razão pela qual tenta comê-las ao longo do episódio. Os gestos, bem como as pequenas vocalizações, demonstram como o grupo está atento a todo o contexto, realizando interação por meio da linguagem.

Notamos que os sentidos vão sendo construídos nos enunciados e interações entre os sujeitos a partir da atribuição de significados às ações e movimentos, bem como da interpretação da fala do outro. Nessa temática, observamos nos episódios os sujeitos compreendendo os gestos e a fala do outro e novas interações sendo construídas. As palavras isoladas passam a ser ricas em sentidos na elaboração de novos diálogos bem como na condução do pensamento.

O uso de figuras e de objetos representativos, explorado nesses episódios, possibilitou aos sujeitos novas situações dialógicas. Observamos como perante a linguagem o sujeito se faz presente nas interações, se posicionando, construindo diálogos e questionamentos para com os outros, sujeitos esses que são constituídos nas relações sociais.

A ausência da oralidade dos sujeitos em alguns momentos não me impediu de perceber como eles estão no contexto por meio do uso de movimentos e ações, que foram significadas e interpretadas, possibilitando a interação social.

Embora demonstrem resistência relacionada ao olhar e ao contato com o outro, os sujeitos estabelecem interações com a pesquisadora ou com os pares por meio da atenção orientada e uso da linguagem direcionada ao sujeito. Esse contato ou resposta pode ocorrer posteriormente, em ações tardias que nos possibilitam observar que a linguagem está presente nos sujeitos. Tal hipótese pode ser notada quando o adolescente parece estar fora ou desatento ao contexto naquele momento. Nesses casos, os sujeitos, no desenrolar na interação, tendem a dirigir-se à pesquisadora ou aos outros sujeitos do grupo com ações que demonstram que, mesmo distantes, estão participando, ainda que essas ações não aconteçam em um primeiro momento. Vemos a necessidade de uma atenção redobrada perante a linguagem para esses sujeitos, que possibilite a construção de novas situações dialógicas.

Destaco a seguir situações em que os sujeitos da pesquisa, ao longo das sessões, demonstraram a possibilidade de novas construções, novas interações e diálogos após a interpretação e significação de seus atos motores, bem como de suas vocalizações em momentos posteriores. A partir dos processos de internalizações, os sujeitos usam esses gestos e falas com novos sentidos.

EPISÓDIO 9 – Ele vai falar! (5ª sessão)

Trata-se de um episódio videogravado, observado e registrado em diário de campo, no espaço da sala terapêutica.

Situação: presentes José, Maurício e Paulo. Neste episódio, proponho ao grupo a leitura do livro “Eu gosto muito”. Após todos se organizarem na sala, inicio a leitura do livro em voz alta. Direciono a narrativa a todos e página por página mostro o que o menino da história gosta muito de fazer. A cada nova página direciono a minha fala ao grupo, dialogando sobre nossos gostos.

Pesq: *E você, Paulo, o que gosta muito de fazer?*

P: [abaixa a cabeça na carteira]

Pesq: *Ah... o Paulo não sabe o que ele gosta de fazer?*

P: [Risadas... lentamente levanta a cabeça]

Pesq: *Sabem o que eu gosto muito de fazer?*

P: [Olha em minha direção]

M: *Assistir jogo.*

Pesq: Sim, Maurício, assistir jogo do Corinthians...

P: É... É...

[Pausa]

Pesq: Bom, vamos ver juntos o que mais o menino gosta de fazer...

P: Vamos!

[Continuo com a leitura do livro]

Pesq: Mas só não sabemos o que o Paulo gosta de fazer... o que será?

M: Jogar bola.

Pesq: Ele gosta, Maurício?

M: Gosta.

Pesq: Mas ele não falou que gosta disso...

M: Mas ele vai falar...

Pesq: É isso mesmo, Paulo, do que você gosta?

P: [volta a abaixar a cabeça]

Episódio 10: E esse... (3ª sessão)

Trata-se de um episódio videogravado, observado e registrado em diário de campo, no espaço da sala terapêutica.

Situação: presentes: José, Maurício e Paulo. Nesse momento da sessão, a caixa com figuras de alimentos é ofertada para o grupo. José demonstra interesse ao pegar a primeira figura da caixa. Maurício e Paulo também exploram as figuras. Após perceber o interesse dos sujeitos, propositalmente me afasto do grupo para observar a dinâmica entres os pares...

Pesq: Hunnnn... que delícia bombom.

J: [Imediatamente larga a figura do bombom e pega a figura do bolo]

P: Esse eu gosto também [Pega a figura da batata-frita]. Tem mais uma... [Retira da mão de José a figura do bolo]

[Pausa: levanto da carteira e observo Paulo explorar as figuras]

P: O que é esse aqui, cara? [Pega a figura da batata-frita e mostra a Maurício]

M: Batata.

P: Eu gosto de batata também, cara... E esse? [Mostra a figura do bolo]

M: Piscina.

P: Bolo.

M: É o bolo.

P: E esse? [Pega a figura de um prato de comida]

M: É a comida.

P: Carne... eu gosto também... E esse? [Pega a figura de um iogurte]

M Iogurte.

P: E esse? [Pega a figura de uma bolacha]

M: Sorvete.

P: Não... não...

M: Não vou falar...

P: Eu gosto sim...

Pesq: [Volto a sentar à mesa]... E você, Paulo, gosta do quê?

P: [Pega a figura do sorvete]

Episódio 11: Lince (9ª sessão)

Trata-se de um episódio videogravado, observado e registrado em diário de campo, no espaço da sala terapêutica.

Situação: presentes: Maurício, Eduardo, José e Paulo. Nesse episódio, proponho ao grupo o jogo “Lince”, formando por um tabuleiro com figuras de animais/alimentos/objetos e com fichas. O intuito do jogo é fazer a correspondência figura-figura, ou seja, associação das fichas com a figura no tabuleiro. Seguindo a ordem dos fonemas trabalhados nesse ano, separo algumas fichas para que os educandos procurem no tabuleiro...

Pesq: Bom, meninos... vou separar as figuras do jogo... tudo bem?

M: Tudo bem.

P: [Observa as figuras que estou separando]

E: [Olha fixamente para o tabuleiro]

Pesq: Olhem só essa primeira figura... [mostro a figura do pão]

M: Pão...

P: [pega a ficha e coloca no tabuleiro em cima da figura correspondente]

Pesq: A próxima é... a...? [Mostro a figura da panela]

M: Panela...

Pesq: Agora é a vez do Eduardo jogar....

E: [Pega a ficha e coloca no lugar correspondente no tabuleiro]

P: E agora?

Pesq: Tem mais uma figura com o som do /P/... [Mostro a figura do peixe]

M: Peixe...

P: [Pega da minha mão a ficha e coloca no tabuleiro no lugar correspondente]

Pesq: *E agora uma figura com o som do /B/ [Mostro a figura da banana]*

M: *Banana...*

Pesq: *Muito bem, então eu vou entregar para você, Maurício...*

M: [Pega e coloca no tabuleiro no lugar correspondente]

Pesq: *Mais uma figura agora... [Pego a ficha da banana e mostro ao grupo]*

P: [Aponta o lugar da banana no tabuleiro]

Pesq: *Agora um animal que vive no mar ... [Pego a figura da baleia]*

M: *Baleia...*

J: [Mantém-se agitado durante o jogo, fazendo movimentos de balanço sentado na cadeira]

Pesq: *Bom, agora um animal que pica e dói....*

P: *Ai...ai...ai.... [Coça um dos braços]*

Pesq: *É, realmente dói quando ela pica...*

P: *Abelha...*

Pesq: *Muito bem, Paulo... então é a sua vez de achar no tabuleiro...*

P: [Pega a ficha e coloca no lugar correspondente no tabuleiro]

No Episódio 9 – Ele vai falar, a singularidade de cada sujeito é observada. Paulo, inicialmente com seu movimento de abaixar a cabeça, demonstra timidez, atitude perceptível durante as sessões terapêuticas quando ele é o foco da atenção. O comportamento de Paulo, bem como a ausência da oralidade, não é interpretado pela pesquisadora como falta de compreensão ou não saber, uma vez que as risadas são carregadas de sentidos. Quando a pesquisadora torna-se o foco da atenção, Paulo volta a dialogar mais com os pares da situação. Maurício, por sua vez, responde pelo colega ao compreender a minha pergunta e, por experiências vivenciadas, saber de fato do que o parceiro gosta. A atribuição de sentidos e significados do outro é observada nesse episódio mesmo na ausência da oralidade, com a compreensão dos movimentos. O olhar do Maurício para toda a situação insere Paulo no diálogo e inclui a participação dele na atividade.

A mesma falta da oralidade de Paulo, relacionada à timidez na presença do outro, é observada no Episódio 10 – E esse?. As situações dialógicas construídas por meio da linguagem entre os pares são observadas quando a pesquisadora se retira da sala propositalmente para observar os sujeitos. Paulo, que por muitas vezes apresenta comportamento de timidez, mais uma vez demonstra nesse episódio que quando não é o foco da atenção se sente mais livre a interagir com os

pares fazendo uso da linguagem. Na inversão de papéis, Paulo se posiciona como um terapeuta, fazendo as perguntas a Maurício, escolhendo as figuras e questionando-o. Calcados na linguagem das relações sociais, novos diálogos são construídos e estabelecidos. Os sujeitos, nesse episódio, mostram seus gostos e preferências alimentares por meio das figuras de jornais e revistas. Esse material é usado em vários momentos pelos sujeitos como apoio para a construção de narrativas. A partir das figuras, realizam seleção e discriminação e o jogo de nomear se faz presente.

O jogo com regras foi proporcionado ao grupo no Episódio 11 – Lince. A nomeação da figura por Maurício, bem como a ação de jogar de Eduardo e Paulo mostram a compreensão de regras do jogo pelos sujeitos. José apresenta dificuldade na compreensão de regras, necessitando da mediação do outro por meio de dicas gestuais e verbais, observando-se posteriormente, ao longo da sessão, que ele internaliza o processo de jogar. O jogo de nomear de Maurício possibilita explorar o vocabulário expressivo que apresenta; mesmo com a grande quantidade de trocas fonêmicas, ele se faz ser compreendido e interpretado. Paulo apresenta vocabulário com onomatopeias e/ou pequenas vocalizações, o que nos mostra que a linguagem está em processo de construção, que só é possível quando está com seus pares. Em algumas situações, o vocabulário, que às vezes está fora do contexto, passa a ser carregado de sentidos no processos interacionais.

4.2 Análise geral

Durante as terapias e com o apoio das vídeo-gravações, ficaram evidenciadas a singularidade e particularidade de cada sujeito; a importância do papel do outro à medida que as ações e expressões são significadas e a possibilidade de construção de novos sentidos e novos diálogos.

Terapeuta e sujeitos interagem e partilham sentidos. A interpretação das ações do sujeito torna algo que antes parecia uma repetição ecológica, descontextualizada, em algo carregado de sentidos, contextualizada.

Aquilo que inicialmente colaborava para o diagnóstico de TEA, agora mostra possibilidades de mudanças no funcionamento dos educandos. São esses indícios, essas minúcias a partir das análises que nos permitem enxergar caminhos de desenvolvimento possíveis.

Vigotski afirma: “assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza a linhas inteiramente novas” (2007, p. 12). É a construção dessas linhas novas que pude analisar minuciosamente no grupo da pesquisa.

Foi possível observar o papel e a importância do outro, que não necessariamente coube apenas a mim como terapeuta, mas também pelos parceiros do grupo, em momentos em que os gestos foram significados e interpretados.

O período de observações permite afirmar que, embora haja diferenças significativas entre os pares, as situações dialógicas construídas e estabelecidas favoreceram a comunicação e o desenvolvimento social dos sujeitos.

A linguagem apresentada pelos sujeitos foi construída nas relações sociais, teoria adotada em que o desenvolvimento da linguagem tenha permitido o desenvolvimento social. Nos episódios descritos analisamos a palavra ganhando sentido por meio da significação desse outro, nos processos de interação.

As análises dos microeventos nos ajudam a compreender os processos de construção da linguagem em cada episódio selecionado e transcrito. Tais eventos nos fornecem elementos para afirmar que os sujeitos se desenvolveram a partir das relações sociais estabelecidas, contrariando os manuais e descritores médicos ao caracterizarem os sujeitos com TEA como pessoas que “evitam” ou “ignoram” os outros.

Observou-se que, apesar de os sujeitos participantes desse estudo apresentarem modos singulares de agir, interagir, significar e até mesmo interpretar, tais sujeitos mostraram possibilidades de relacionar-se com os objetos, pesquisadora e entre os pares de forma contextualizada.

As análises dos episódios vão ao encontro dos estudos de Dainez et al. (2011), ao destacarem a importância desse outro no processo de desenvolvimento da linguagem. Em suas pesquisas, a atribuição de sentido pelos terapeutas e pares da terapia às ações dos sujeitos levou à compreensão do intuito comunicativo destes.

Ao longo do estudo, tivemos indicações de que os processos de interpretação e significação contribuem para o desenvolvimento do imaginário, permitindo o descolamento do real, ainda que não elaborado pelos jovens que, às vezes, imitam um som ou palavra, ou participam indiretamente do jogo, manuseando objetos e revelando

que estão participando da atividade. Em alguns momentos esse jogo é reduzido mas pode ser compreendido como uma prática social que pertence também aos sujeitos com TEA.

Nas atividades livres analisamos a compreensão de perguntas e ações correspondentes bem como a utilização do objeto de forma real sem ser estereotipada. Novos diálogos foram construídos por meio da compreensão dos movimentos, atitudes e gestos. A partir dos processos de internalização os sujeitos passaram a fazer o uso do gesto nas relações sociais.

As relações sociais possibilitam aos sujeitos internalizar os signos e as palavras; segundo Vigotski (2007), “as funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, base de uma forma nova e superior da atividade nas crianças”. Essas interações possibilitam novas construções, favorecendo o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Os processos de interpretações que a pesquisadora e os pares sociais realizaram ao longo dos episódios na temática Novas Possibilidades proporcionaram desenvolvimento da linguagem dos sujeitos com TEA.

Observamos inicialmente que era necessário a pesquisadora chamar, dirigir a atenção e significar os gestos indicativos, bem como o uso das figuras. A partir das internalizações dos gestos e ações ao longo das relações estabelecidas e construídas, os próprios sujeitos passam a dirigir a sua atenção, transformando as funções sociais em individuais.

Ao encontro desses processos, Chiote (2013, p.27) afirma: “[...] a criança constitui-se como ser social com e pelo outro, por meio da mediação que a insere no meio cultural. É um processo de apropriação da cultura pela significação”. A criança vai se apropriando da cultura, dos símbolos e dos significados a partir do processo de internalização, (re)elaborando as experiências concretas de modo particular, orientando-os para a regulação de suas ações.

Dessa forma, os sujeitos internalizam os modos como os outros interpretam, orientam e regulam as ações e se apropriam das formas culturais ao mesmo tempo em que as modificam, criando sua maneira singular de interagir com o social. Esses processos de significação possibilitam à criança orientar seu comportamento, não somente pela percepção imediata do objeto ou pelo que é afetado (VIGOTSKI, 2007). Percebemos a importância do significar para a construção de novas brincadeiras e ações.

Sobre as ações construídas nos processos relacionais, Padilha (2007) descreve:

As ações humanas são ações significativas, também simbólicas, portanto: criam relações entre os objetos, entre os objetos e as palavras, entre palavra e palavra. As condições de produção dessas ações significativas devem ser compreendidas como relações entre a linguagem, a cognição e a cultura. (p.101)

Indicar ao sujeito como se faz e fazer com ele constituiu-se em um processo dialógico, no qual as ações eram enunciadas em novas palavras ao mesmo tempo em que eram realizadas em conjunto com os pares. A importância do outro para o desenvolvimento da linguagem bem como do pensamento é vista ao longo da pesquisa e principalmente nas descrições dos episódios.

O nomear as figuras e objetos, explorado nos episódios, nos mostra indícios do processo do desenvolvimento da linguagem por meio dos processos de significação e interpretação das ações e nomeações dos sujeitos.

Nessa participação das práticas culturais, a fala do outro proporciona novos encadeamentos do discurso. A mediação favoreceu a construção de novos saberes a partir das relações culturais, o que vai ao encontro das análises Martins (2009, p. 85): “[...] o processo de significar, de atribuir sentido às ações, brincadeiras e objetos, para a criança com Autismo, propicia o surgimento de modos diferenciados, em sua relação com o outro”.

As relações construídas e analisadas foram estabelecidas por meio dos gestos ou de poucas palavras, mas foram interpretadas e significadas pelos pares da situação possibilitando a interação. De acordo com as autoras Monteiro e Freitas (2014), as relações sociais devem propiciar ao sujeito com necessidade educacional especial a vivência com os outros perante a linguagem, os signos e os sentidos partilhados.

Nesses episódios, vimos a linguagem e seu papel fundamental na organização do pensamento, linguagem esta destacada por autores da perspectiva histórico-cultural, como Luria (1979), ao dizer que:

[...] a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. Isto significa que, com o surgimento da linguagem, surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência (p. 81)

Nas sessões de brincadeira, assim como também no uso de figuras, foi privilegiado o interesse do adolescente por determinado objeto e, a partir daí, era iniciada uma tentativa de brincar ou interagir. Algumas vezes, também quando os sujeitos não estavam orientados para qualquer brinquedo e/ ou objeto concreto, a pesquisadora escolhia um e procurava despertar o interesse neles.

A nomeação e descrição das características perceptuais e funcionais dos objetos (dizer sobre brinquedos e brincadeiras, de maneira a construir sentidos para as situações em ocorrência por minha parte) buscaram a tentativa de iniciar ou de manter uma brincadeira, bem como estabelecer novos diálogos.

Os achados sugerem que as situações de uso de objetos não podem ser rotuladas apenas como ações estereotipadas ou interpretadas como algo mecânico, contrariando novamente os manuais e descritores médicos que classificam o quadro do TEA. Aqui a mediação sempre teve o propósito de envolver os sujeitos num tipo de atividade. Foram observados momentos de uso de objetos que nada tinham de funcional, carregados de sentidos, envolvidos no jogo do faz de conta.

A construção de novas narrativas ao longo dos episódios foi possibilitada pelo outro perante o uso da linguagem nos processos de interpretação e significação dos sujeitos; mesmo com o uso de vocábulos isolados, as palavras carregadas de sentido foram interpretadas e significadas pelos sujeitos. Padilha (2007), referindo-se a Vigostki, afirma que “a palavra adquire sentido nas relações entre as pessoas e é na interação, em forma de drama, que as funções psicológicas superiores se desenvolvem” (p.21).

As palavras podem ter vários sentidos, em diferentes interações e contextos sociais, cabe ao outro interpretar e significar nas práticas sociais. Nessas mediações de significação, novos sentidos foram construídos, construções essas que serviram como base para o desenvolvimento humano. As intervenções com os sujeitos descritos nos episódios visaram possibilitar a eles a percepção do outro, a percepção dos movimentos e principalmente para se perceberem como parte do grupo.

Os episódios nos mostram novas situações dialógicas, calcadas nos processos de significação e interpretação das ações e palavras dos sujeitos. Analisando a interação social e a transformação da atividade prática, Vigotski (2007) afirma:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade

prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (p. 11).

Nem sempre o grupo agiu com sucesso nas situações dialógicas bem como nos jogos de regras. O estabelecimento das regras analisado nos episódios foi de difícil compreensão em alguns momentos para os sujeitos da pesquisa. Essa dificuldade foi reduzida por meio dos processos de mediação, sendo preciso estar com o sujeito, significar e descobrir as possibilidades de desenvolvimento em um fazer com ele o que ele ainda não era capaz de fazer sozinho.

Houve momentos nos episódios em que os sujeitos não atendiam quando eram chamados ou solicitados, não se expressavam, precisando assim investir em ações voltadas para eles, como o fazer junto e nomear junto.

Compreendo que esse mediador tão importante para o desenvolvimento dos sujeitos não é necessariamente profissional ou terapeuta, mas sim, muitas vezes, são os próprios parceiros, sujeitos da cena, como visto nos episódios descritos. A linguagem presente nas ações e fala dos sujeitos demonstrou como ela organiza o pensamento. Sobre essa capacidade de organização, Luria (1979, p.82) afirma: “A linguagem reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção”.

Alguns episódios descrevem a tentativa da pesquisadora em chamar a atenção dos sujeitos para inseri-los nas atividades, o que proporcionou novas construções e interações.

Ao ampliar o olhar para os sujeitos com TEA, não me prendendo ao diagnóstico, e sim buscando perceber os sujeitos em constituição, foi possível focalizar o desenvolvimento da linguagem perante as significações e interpretações das ações e situações dialógicas construídas.

5 CONSIDERAÇÕES GERAIS

O referencial da teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski, neste estudo, proporcionou visualizar a importância do outro nas relações sociais e no desenvolvimento e a importância dos processos de significação e da interpretação das ações e vocalizações dos sujeitos com TEA para o desenvolvimento da linguagem. Julgo que essa perspectiva de discussão pode ser estendida ao TEA e oferece bases interessantes para investigar os modos como os sujeitos desenvolvem-se nesse processo de significação e interpretação.

O estudo privilegiou as potencialidades de cada sujeito, recusando suas limitações e valorizando a importância desse outro que faz pelo sujeito, que interpreta e significa, sendo essencial para o desenvolvimento, principalmente até que os sujeitos dominem as funções mentais superiores.

Vale ressaltar, entretanto, que o presente trabalho não teve a intenção de negar as características e os graves comprometimentos associados aos sujeitos com TEA, mas o objetivo principal foi a busca de indícios de outras possibilidades de funcionamento desses sujeitos passíveis de serem constatadas numa análise minuciosa das sessões, quanto à relação dos adolescentes com a pesquisadora e/ou com os outros sujeitos do grupo.

Se nos prendêssemos somente aos comportamentos característicos relatados nos manuais e descritores médicos, ficaria inviável pensar em qualquer possibilidade de desenvolver brincadeiras, explorar objetos e figuras e jogos de regras, como novas possibilidades interacionais. Contudo, se atentarmos às minúcias e indícios de outros comportamentos desses sujeitos, durante as sessões, veremos que elas extrapolam o esperado e mostram possibilidades diversas.

A importância da mediação nos processos de desenvolvimento e aprendizagem foi analisada durante as sessões; coube por minha parte permanecer atenta aos movimentos dos sujeitos, desdobrando-me para atribuir sentidos e significados às ações dos sujeitos e ao uso de objetos. Devido à não compreensão da fala dos sujeitos em alguns momentos, falava com eles e por eles, dando “voz” a esses sujeitos.

A minha participação como pesquisadora implicou uma postura de mediação, estimulando em todas as sessões a linguagem verbal e gestual do grupo. As atividades tinham um propósito previamente pensado, mas não eram propriamente planejadas e

estruturadas. Ao longo do uso dos objetos no jogo simbólico, bem com o uso das figuras, dos objetos concretos e dos livros, a narrativa e a mediação entre os pares foi o foco principal, explorando como os processos de interação e significação das ações dos sujeitos poderiam favorecer a interação entre os pares. Por isso, é interessante examinar as características dessa atuação. Eu coordenava as sessões visando principalmente o envolvimento dos sujeitos e a atribuição de significado às ações que elas apresentavam.

O processo de significar, de atribuir sentido às ações para os sujeitos com TEA, propiciou o surgimento de novas interações. Na mediação das ações ocorreu um direcionamento para o outro, diferente do que é esperado desses sujeitos. Deve ser destacada a importância da minha atuação como terapeuta desse outro que fala com os sujeitos com TEA, e não aquele terapeuta que fala por eles.

O estudo identificou as mudanças no ato comunicativo a partir dos processos de interpretação e significação das ações estabelecidas pelo outro. As minúcias dos acontecimentos nos mostra que nas relações intersubjetivas e nas condições sociais da situação, o outro tem um papel fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos com TEA. Essa reflexão nos permite conhecer novas possibilidades comunicativas desses sujeitos, por meios dos processos de interação com o outro.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, C. A. **Teorias cognitivas e afetivas**. In: SCHWARTZMAN, J.S.; ASSUMPÇÃO JUNIOR, F.B. (Orgs.). *Autismo infantil*. v. 1. São Paulo: Memnon, 1995. p. 79-100.

ARAÚJO, C.A. *Psicologia e os Transtornos do Espectro do Autismo*. In: SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C.A.A. **Transtornos do espectro do autismo – TEA**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011.

ASSUMPÇÃO, F.B.J.; PIMENTEL, A.C.M. *Autismo infantil*. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. Supl.II, p. 37-39, 2000.

BAGAROLLO, M. F. **Reflexões sobre a História de via e do processo terapêutico fonoaudiólogo e adolescentes autistas**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba-SP, 2010.

BARROS, I.G. *Autismo e psicanálise no Brasil: História e desenvolvimentos*. In: SCHWARTZMAN, J.S., ARAÚJO, C.A.A. **Transtornos do espectro do autismo – TEA**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011.

BRAGUIN, J.M.B. **Atividade escolares envolvendo alunos autistas na escola especial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba-SP, 2011.

CAMPELO, L.P. et al. *Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças*. **Rev. Cefac**, out-dez 2009, v.11, n.4, p.598-606.

CASTRO, G. S., PANHOCA, I., ZANOLLI, M. L. *Interação comunicativa em contexto lúdico de duas crianças com Síndrome de Down, comportamentos autísticos e privação de estímulos*. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n.4, 730-738, 2010.

CAVICCHIA, D.C. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Psicologia do Desenvolvimento**. Acervo Digital da Unesp. Objetos Educacionais. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/224>>. Acesso em: dez.2010.

CHIOTE, F.A.B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2013.

COLE, M; SCRIBNER, S. *Introdução*. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DAINEZ, D. et al. *Linguagem e deficiência: possibilidades e restrições da prática fonoaudiológica*. **Psicologia em Estudo**, v.16, n.3, p. 399-407, Maringá, 2011.

DELFRATE, C.B; MASSI, G.A.; SANTANA, A.P.O. *A aquisição da linguagem na criança com autismo: um estudo de caso*. **Psicologia em Estudo**. v.14, n.2, p. 321-331, Maringá, abr/jun, 2009.

DSM-IV-TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

FERNANDES, F.D.M Sugestões de procedimentos terapêuticos de linguagem em distúrbios do espectro autístico. In: LIMONGI, S. (Org.). **Procedimentos terapêuticos em linguagem**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan., 2003. p. 55-66.

FLABIANO-ALMEIDA, F.C; LIMONGI, S.C.O. O papel dos gestos no desenvolvimento da linguagem oral de crianças com desenvolvimento típico e crianças com síndrome de Down. **Rev. soc. bras. fonoaudiol**, 2010, vol.15, n.3, pp. 458-464.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. Morfologia e história. Companhia das Letras: São Paulo, 1989

GÓES, M. C. R. **A Abordagem Microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Cadernos Cedes: Relações de ensino: Avaliação na perspectiva histórico- cultural, Ano XX, n. 50, Abril/2000, Campinas. 2000a.

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R., REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

KWEE, C.S.; SAMPAIO, T.M.M.; ATHERINO, C.C.T. **Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH**. **Rev. Cefac**, v. 11, supl. 2, p. 217-226, 2009.

LAMPREIA, C. Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica. **Psicologia em Estudo**. v.8.1. p.57-65. Maringá-PR, 2003. LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. Bras. Educ. Esp**. v. 20, n.1, p.117-130 Marília, jan/mar, 2014.

LEON, V.C.; OSÓRIO, L. O método TEACCH. In: SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C.A.A. **Transtornos do espectro do autismo – TEA**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011.

LURIA, A.R. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais**. Curso de Psicologia Geral, v.1, p.71-84. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARQUES, C.F.F.C.; ARRUDA, S.L.S. Autismo Infantil e vínculo terapêutico. **Estudos de Psicologia**, n.24, v.1, p. 1115-125, jan-mar, Campinas, 2007.

MARTINS, A.D.F. **Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba –SP, 2009.

MONTEIRO, M.I.B.; FREITAS, A. P. **Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais**. **Educ. Pesquisa**, v. 40, n.1. p 95-105, São Paulo, 2014.

MORO, M.L.F. Implicações da epistemologia genética de Piaget para a Educação. **Psicologia da Educação**, n. 7/8, São Paulo, 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. CID-10: Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. 9. ed. rev. São Paulo: Editora da Edusp, 2003.

ORRÚ, S.E. **Neuropsiquiatria: infância e adolescência**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2007.

PADILHA, A.M.L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 4.ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2007.

PADILHA, A.M.L.; OLIVEIRA, I.M. (Orgs.). **Educação para todos: As muitas faces da inclusão escolar**. Campinas-SP: Papirus, 2013.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: DIFEL, 1986.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, G. U. **Imaginação e formação de conceitos escolares: examinando processos dialógicos na sala de aula**. Tese Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

PINTO, G.U.; GÓES, M.C.R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.12, n.1, p. 11-28, Marília, 2006.

PRESTES, R.; TAMANAHA, A.C.; PERISSONOTO, J. Uso do gesto no Transtorno Autista: estudo de caso único. **Rev. Cefac**. n. 11, v. 4. p. 708-712, out.-dez. 2009.

SELDAS, R.P. **Transtorno do Espectro do Autismo. Os critérios de diagnóstico**. Texto traducido del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (<http://dsm5.org/>) (DSM-5) por Rubén Palomo Seldas. Disponível em: <<http://espectroautista.info/criterios-diagn%C3%B3sticos/DSM-5>>. Acesso em: 20.01.2015

SILVA, R.A.; LOPES-HERRERA, S.A.; DE VITTO, L.P.M. Distúrbio de linguagem como parte de um transtorno global do desenvolvimento: descrição de um processo terapêutico fonoaudiológico. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.** n.12, v.4, p. 322-328, 2007.

SMOLKA, A.L.B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas em Psicologia**. v.1. n.1. Ribeirão Preto, p.7-15, abr. 1993

_____. A concepção de Linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas em Psicologia**. v.3., n.2. Ribeirão Preto, p.11-21, ago.1995

SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C.A.A. **Transtornos do Espectro do Autismo – TEA**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WINDHOLZ, M. Autismo Infantil: terapia comportamental. In: SCHWARTZMAN, J.S.; ASSUMPÇÃO. F.B. **Autismo infantil**. São Paulo: Editora Memnom, 1995. p.179-210.

ZIA, J. **A relação entre o gesto e linguagem: refletindo sobre o fazer fonoaudiológico**. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e Adolescente), Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2006.