

# A criança com Autismo na visão de uma equipe escolar: estudos linguístico-discursivos

**RAFAELLY FERREIRA BEZERRA**

Mestra em Linguística (Proling)  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB  
E-mail: [rafaellyfb@gmail.com](mailto:rafaellyfb@gmail.com)

 ORCID: <https://orcid.org/000-0002-0026-7392>

**WILDER KLEBER FERNANDES DE SANTANA**

Doutor em Linguística  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB  
E-mail: [wildersantana92@gmail.com](mailto:wildersantana92@gmail.com)

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7569-499X>

**EDUARDO DIAS DA SILVA**

Doutor em Literatura  
Universidade de Brasília (UnB)  
E-mail: [edu\\_france2004@yahoo.br](mailto:edu_france2004@yahoo.br)

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2555-6657>

**Revista Falange Miúda**  
ISSN 2525-5169

**Periodicidade:**  
Fluxo contínuo

**Volume 6**  
**Número 2**

**Recebido em:** 29/06/2020  
**Aprovado em:** 05/11/2020

## Resumo

Esta pesquisa delimitou como objetivo realizar um estudo linguístico-discursivo sobre o Autismo, no que tange a processos de ensino e aprendizagem da criança. Para subsidiar nossa pesquisa, ancoramo-nos em concepções psicopedagógicas (CUNHA, 2010; OLIVIER, 2011; GOMEZ, 2014) e discursivas (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2006), dentre outros. Na pesquisa de campo foi aplicado questionário semiestruturado aos profissionais em uma escola da rede privada do município de Aliança-PE/Brasil, que contém criança com Autismo em sua Instituição. Quanto à estruturação, o presente manuscrito está dividido em 3 seções. Após a Introdução, segue a seção 2), intitulada *Processos de ensino e aprendizagem do aluno com autismo em sala de aula: estudos linguísticos*, na qual se discute teoricamente sobre o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A seção 3) *Análise linguístico-discursiva da compreensão de Autismo por gestora, coordenador e professora* circunscreve a análise dos dados, cujos fundamentos para constatação da compreensão discursiva se efetivam sob os óculos da Análise Dialógica do Discurso.

## Palavras-chave:

Estudos linguístico-discursivos; Autismo; Práticas Pedagógicas.

# 1 Introdução

Com a virada para o século XXI, as discussões linguístico-discursivas em torno dos processos de ensino e aprendizagem do Autismo intensificaram-se (ARTIGAS, 1999; TORDERA YLLESCAS, 2007; BENÍTEZ-BURRACO, 2008); sobretudo entre os profissionais de Psicologia e Educação, e esse prisma de interação, na ótica de Freire (2011), gerencia a troca de conhecimento e promove intersaberes.

Enquanto cientistas da linguagem, reconhecemos que a aprendizagem envolve um processo de informações, isto é, processos sensoriais, neurológicos, psicomotores e psicológicos. E para aprender é necessária uma mistura de elementos: emocionais, culturais, biológicos e pedagógicos (ALBUQUERQUE, 2014). Os transtornos de aprendizagem estão cada vez mais frequentes e isso requer do educador um olhar flexível, a fim de traçar planos de tarefas coesos e precisos a cada caso. Com isso, o professor tem papel importantíssimo como medidor do conhecimento. Logo, o bom preparo desses profissionais é fundamental, pois, segundo Ivic (2010, p. 16-17), “É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. [...] Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas”, o que nos remete à interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017) entre crianças e adultos, portadores de todas as mensagens da cultura.

Um transtorno de aprendizagem é um impedimento psicológico ou neurológico para a linguagem oral ou escrita ou para as condutas preceituais cognitivas ou motoras (GOMEZ *et al.* 2014). Diante disso, a heterogeneidade encontrada nas salas de aula tem sido um grande desafio para a educação e, somando-se a essas questões, temos os sujeitos com Transtorno do Espectro Autista ou TEA (categorizado assim pelo DSM - V - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). Um indivíduo com TEA apresenta déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, o que reflete em padrões restritos e repetitivos de comportamento (NASCIMENTO, 2014).

O interesse em investigar, linguístico-discursivamente, o Transtorno do Espectro Autista, surgiu devido ao grande número de crianças que vem apresentando esse Transtorno e faz-se necessário integrá-las devidamente. Para isso, esse artigo delimitou como objetivo realizar um estudo linguístico-discursivo sobre o Autismo. Para a concretização da coleta de dados, a fim de verificarmos os conceitos sobre o Autismo e sua inter-relação com práticas pedagógicas em salas de aula, foi aplicado questionário semiestruturado ao coordenador, à gestora e à professora de uma escola de rede particular, situada no município de Aliança, no estado de Pernambuco/Brasil, a qual lida com a criança com autismo na instituição.

Vale ressaltar que as dificuldades são inúmeras em lidar com crianças com transtorno do espectro autista devido às incompletudes em conhecimento que se tem

acerca da patologia, o que interfere no processo de aprendizagem e inclusão de alunos com esse Transtorno. Neste sentido, a pesquisa é empreendida a fim de averiguar contribuições linguísticas para potencialização dos processos de ensino e aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autista em sala de aula.

A metodologia adotada nesta pesquisa é de abordagem qualitativa, em que se buscou respaldo teórico metodológico em concepções psicopedagógicas (CUNHA, 2010; OLIVIER, 2011; GOMEZ, 2014) e discursivas (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2006), dentre outros. Quanto à teoria que nos serve de suporte para análise dos dados, consiste na Análise Dialógica do Discurso<sup>1</sup>, doravante ADD, expressão cunhada por Beth Brait (2006) para dar concretude a um horizonte teórico-metodológico dos estudos dialógicos. Esta teoria, em aporte brasileiro, reflete sobre os estudos de Bakhtin e o Círculo<sup>2</sup>.

Quanto à estruturação, o presente manuscrito está dividido em 3 seções. Após a Introdução, segue a seção 2), intitulada *Processos de ensino e aprendizagem do aluno com autismo em sala de aula: estudos linguísticos*, na qual se discute teoricamente sobre o aluno com TEA. A seção 3) *Análise linguístico-discursiva da compreensão de Autismo por gestora, coordenador e professora* circunscreve a análise dos dados, cujos fundamentos para constatação da compreensão discursiva se efetivam sob os óculos da ADD. Depois, seguem as considerações finais e as referências.

## **Processos de ensino e aprendizagem do aluno com autismo em sala de aula: estudos linguísticos**

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V - aborda o TEA- Transtorno do Espectro Autista segundo características as quais envolvem comprometimentos de ordem cognitiva, comunicativa e social. Diante disso, o estudante com autismo tende a se limitar quanto ao contato com outras pessoas, o que interfere na reciprocidade emocional. Surgem as dificuldades para se relacionar e adaptar-se aos ambientes e suas realidades, pois apresentam certo padrão restritivo

---

<sup>1</sup>Em texto intitulado *Análise e Teoria do Discurso*, a pesquisadora assevera que: “Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que o fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instauram estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas”(BRAIT, 2006, p. 10). É por meio da ADD que se possibilita o exame concreto não apenas do discurso estético, mas também dos discursos do cotidiano, no nível ético, cuja contribuição é essencial para compensação da produção de sentidos nos movimentos da linguagem humana.

<sup>2</sup>Com a expressão, fazemos referência a Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938), integrantes do Círculo de Bakhtin, que consistia em um grupo de estudiosos que se reuniu com frequência na Rússia entre as décadas de 20 e 30 do século XX para debater sobre filosofia, linguagem, ciência e literatura.

e repetitivo de comportamento e isso prejudica bastante quanto à socialização do sujeito. De acordo com Nascimento (2014, p. 91),

Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceder suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente. Esses distúrbios não são melhor explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento.

Somado a isso, o sujeito com espectro autista pode ter desde o simples apoio, mediante as atividades recorrentes no dia a dia, até um apoio mais incisivo. Isso vai depender do quadro clínico apresentado por ele em detrimento de seu espectro.

As pessoas com autismo armazenam as informações em imagens (como fotografias) e os conceitos ou definições através de generalizações, ou seja, pela assimilação de várias imagens do mesmo conceito (GÓMEZ *et al.*, 2013). Assim, é gerada uma série de características semelhantes que permitem estabelecer uma relação entre elas. Elas têm uma preferência por raciocínios repetitivos e sequenciais, mais do que atividades de raciocínio e integração, o que mostra que esses indivíduos têm um aprendizado fragmentado, não completando diferentes partes de uma tarefa e situações, como se fixassem na parte e não no todo; preferem rotinas, o que pode estar relacionado com prejuízo na função executiva; demonstram interesse por atividades repetitivas de memória verbal, em vez de tarefas de raciocínio conceitual e social; falhas que apontam para possíveis disfunções pré-frontais podem estar associadas a prejuízos na função executiva e isso acarreta distúrbios no controle atencional e perseverações. Portanto, essa alteração na função executiva acaba resultando em dificuldades de planejamento de manutenção em um objetivo em mente, enquanto executam os passos dessa tarefa, dificuldades em aprendizado por feedback e dificuldades em inibir respostas irrelevantes e ineficientes.

Portanto, dependendo do espectro, algumas pessoas com autismo socializam mais que as outras, chegando a falar, mesmo que minimamente, além da presença de outras características como: ecolalia, inquietação, introspecção, agressividade, hiperatividade, dificuldades na interação com os colegas, atitudes atípicas e exasperadas de comportamento que refletirão diretamente no processo de aprendizagem desses indivíduos e é preciso significativa preparação de quem lida com eles (GÓMEZ *et al.*, 2014).

Em Novembro de 2011, uma pesquisa publicada no *Journal of the American Medical Association*, que foi conduzida pelo neurocientista Eric Courchersne, apontou que os autistas têm cérebro mais pesado e com maior número de neurônios na região do córtex pré-frontal, relacionado às habilidades cognitivas, comunicativas e de interação social. Segundo Ecker; Ginestet & Feng (2013, p. 65),

Tecidos do córtex pré-frontal de 13 meninos e adolescentes que morreram entre 2 e 16 anos de idade – sete deles diagnosticados com Autismo. Os pesquisadores descobriram que eles tinham 67% mais neurônios que o grupo de controle. Essa proporção foi observada apenas em relação a esse tipo de célula, pois a contagem de outras estruturas neurais, como as células gliais, foi idêntica à do grupo de controle. Além disso, o cérebro dos autistas revelou-se 17,6% mais pesado e 7% maior que a média geral. “Futuros estudos com uma amostra maior de tecidos poderão revelar relações importantes entre a contagem de neurônios e a severidade dos sintomas”.

Diante disso, a atenção, memória, o raciocínio, o pensamento, a imaginação, o juízo e a linguagem dos sujeitos com autismo funcionam em um contexto atípico do padrão estipulado cientificamente. A esse respeito, afirma Pieczarka (2017) comenta que, na medida em que a palavra cognição está correlacionada ao ato de conhecer, experimentações e internalizações são fatores que pode (des)estruturar os impactos cognitivos consoantes ao transtorno autístico em crianças: uma vez que as crianças forem abstraídas do contato com o mundo em que estão inseridas e rejeitarem, naturalmente, as mudanças, estas podem ser severamente comprometidas em suas progressões cognitivas.

Quanto aos discursos lúdicos, na prática pedagógica, para inclusão e aprendizagem de criança com Transtorno Espectro Autista (TEA), faz-se pertinente entender que a criança com esse transtorno pode e deve ter seu direito legítimo de ser incluído nas atividades diárias de sala de aula e, deste modo, ser levada a compreender aquilo que lhe é colocado da melhor forma possível. Diante disso, enunciações sob perspectiva lúdica vêm a contribuir em meio à *práxis* pedagógica do docente, ajudando na interação e assimilação das informações em meio ao processo de aprendizagem.

Em relação ao termo inclusão, é notória a compreensão da importância de incluir um aluno com autismo na sala de aula e que seus direitos são guardados por lei. Segundo Barbato (2017), a lei nº 12.764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diante disso, Cunha (2010, p. 32-33) afirma que

A educação nas escolas inclusivas, independentemente do grau de severidade, deve ser vivenciada individualmente na sala de recursos e na sala de ensino comum, favorecendo a sociabilidade, porque incluir é aprender junto. A concentração para atividades pedagógicas é pequena, mas ainda que seja exíguo o momento em que o autista permanece concentrado, ele deve ser repetido dia após dia, de maneira lúdica e agradável, para que não se torne um enfado e não haja irritabilidade, mas sempre uma nova descoberta para ser experienciada. Não educamos para gerações robôs, mas eminentemente para promoção de autonomia.

Nos ambientes escolares, não é recomendável estabelecer um programa específico (GÓMEZ *et al.*, 2014). A criança com autismo necessita de cuidados especiais frente ao seu momento de aprendizagem. Adaptações precisam ser feitas na metodologia que será utilizada pelo professor, pois o sujeito com esse transtorno

pode até aceitar as pessoas e conviver com elas, mas sem integrar-se inteiramente (OLIVIER, 2011). E, tendo em vista essa realidade, o bom preparo dos educadores com atividades diferenciadas e o uso de jogos didáticos em sala facilitará significativamente a adaptação dessas crianças.

Nenhuma aprendizagem é possível se não houver nenhuma base lúdica, se não houver prazer, se o espaço não é dado ao jogar, pois o jogar é único. Cada criança jogará à sua maneira (GÓMEZ *et al.*, 2014). E ele afirma a importância da atenção à estimulação da socialização, bem como das habilidades comunicativas da criança com TEA que já se apresentam deficitárias. Para isso, a base lúdica aliada à condição de estimulação das habilidades, é o melhor caminho para que se possa conseguir algum retorno das crianças que o apresentam, pois facilitará a interação com o mundo diferenciado no qual elas se conectam. Diante disso, Meira (2017, p. 8) menciona que

É relevante à formação do professor um programa adequado ao processo de aprendizagem, seja ela em uma formação inicial ou continuada, já que a criança especial se caracteriza pela falta de uniformidade do seu rendimento, levando-se em consideração o nível de desenvolvimento da aprendizagem que geralmente é lento e gradativo. Portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno, respectivamente, considerando aquilo que é peculiar a esse aluno, suas referências, seus interesses, seu potencial, suas experiências, e suas competências.

Cunha (2014, p. 102), menciona que “É preeminente na educação um pensamento emergente que dê conta da complexidade da escola nos dias atuais”. Nesse prisma, de interpretação, considera como necessário e urgente na contemporaneidade “olhar o homem como um ser integral, na sua estrutura biológica, afetiva e social. Com efeito, não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social, na conquista da sua autonomia” (CUNHA, 2014, p. 102).

No que diz respeito à criança com autismo, existem alguns métodos que foram desenvolvidos e corroboram positivamente o seu desenvolvimento. O mais conhecido e utilizado é o Método ABA, que se reporta ao uso de imagens ligadas diretamente ao que ela representa convencionalmente. Segundo Moreira & Medeiros (2007, p. 147),

A intervenção é baseada em uma análise funcional, ou seja, análise da função do comportamento determinante, para eliminar comportamentos socialmente indesejáveis. Este é um ponto central para entendermos qual é o propósito do comportamento problema que a criança está apresentando e, com isso, montarmos a intervenção para modificá-lo. Se o comportamento é influenciado por suas consequências, podemos manipulá-las para entendermos melhor como essa sequência se dá e também modificar os comportamentos das pessoas, programando consequências especiais para tal.

Conforme podemos averiguar, a aprendizagem, quando efetivada de forma prazerosa e bem direcionada, não apenas mantém a criança motivada, mas reforça a probabilidade de estímulos positivos. Diante disso, fica claro que a obtenção de

materiais de fácil manipulação com fala clara e objetiva é fundamental para que se estabeleça uma comunicação produtiva com a pessoa com autismo.

## 2 Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa é de ordem qualitativa, com aplicação de questionário semiestruturado, visando entender mais acerca da contribuição do lúdico no processo ensino-aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista mediante o olhar do docente que está na condução desse processo, de acordo com Silva e Moraes (2016) e Silva (2017). Diante disso, Gerhardt *et al.* (2009, p. 31, grifos nossos) atestam que as características da pesquisa qualitativa consistem na “objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever, compreender, explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural”.

Desse modo, ainda de acordo com esses autores, quanto às interrelações da pesquisa, diz respeito “ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências” (GERHARDT *ET AL.* 2009, p. 32).

O questionário foi aplicado com a gestora, o coordenador e professora de uma escola da rede privada, do município Aliança, no estado de Pernambuco/Brasil. Diante disso, foram elaboradas três perguntas a respeito do que entendem sobre autismo e como lidam com os assuntos inclusão e práticas pedagógicas voltadas para crianças com autismo, tendo em vista a necessidade da utilização de recursos lúdicos para uma boa *práxis* em sala de aula. A Segundo Ludwig (2009, p. 66-67),

O Questionário é um instrumento de coleta de dados a ser preenchido por determinados informantes. Quem utiliza o questionário pressupões que o informante é uma fonte competente de dados, que fornecerá as informações com boa vontade e que tem a capacidade de compreender as perguntas. [...] Em relação a classificação, eles podem ser estruturados e não estruturados. Os estruturados caracterizam-se por uma forma de organização que possibilita a apresentação de respostas breves. Os não estruturados são aqueles que permitem respostas longas.

Utilizando-se do método para averiguação dos dados, a análise dialógica do discurso, cujos fundamentos teórico-metodológicos têm contribuído positivamente para sustentação de pesquisas científicas, éticas e estéticas em terrenos vernáculos e não vernáculos.

**Análise linguístico-discursiva da compreensão de autismo por gestora, coordenador e professora**

Mediante o percurso investigativo, foi verificado que a gestora, o coordenador e a professora, figuras estas participantes do questionário aplicado na escola em estudo, estavam sempre procurando estar em acordo com a equipe multiprofissional que auxilia a criança com autismo no dia a dia, em meio às terapias. Esta equipe, por sua vez, equaciona os direcionamentos a tomar para a evolução do quadro da criança assistida. Estes interlocutores ressaltaram, em meados da pesquisa que, de fato, as práticas só começam a funcionar, quando a equipe multiprofissional se une com fins de buscar traçar o percurso pedagógico mais adequado ao quadro da criança. Portanto, o acompanhamento direcionado é fundamental.

Mediante questionário aplicado com a gestora, o coordenador e a professora da criança com autismo que frequenta a escola, buscamos esclarecimentos sobre como entendem o autismo, relacionado às práticas pedagógicas pertinentes ao aluno com autismo.

**Quadro 1 – Concepção de autismo**

<b>Em sua concepção, o que significa o autismo?</b>	
<b>ENTIDADE</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>Gestora</b>	Entendo o autismo como um tipo de transtorno, onde o indivíduo possui uma sensibilidade aguçada em um ou mais sentidos, como audição, por exemplo, comprometendo a capacidade de se comunicar com os outros.
<b>Coordenador</b>	É um transtorno neurológico que limita a criança a determinadas situações e dificulta desenvolver a sua coordenação, a fala e outros elementos ligados a sua vida.
<b>Professora</b>	...leva a severos comprometimentos de comunicação social e comportamentos restritivos e repetitivos que tipicamente se iniciam nos primeiros anos de sua vida.

**Fonte:** dados coletados pelos autores

Em resposta à interpelação “Em sua concepção, o que significa o autismo?”, a gestora afirma que o entende como um tipo de transtorno, e aponta algumas características do indivíduo com autismo, tais como a sensibilidade aguçada em um ou mais sentidos, e que isso compromete a sua capacidade de se comunicar com os outros colegas.

Em aspectos linguístico-discursivos, a réplica é bem elaborada, uma vez que o sujeito da enunciação recorre a aspectos reconhecidos na ciência sobre a criança com autismo, o que pressupõe a existência de alguma interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) entre ela e outros sujeitos com autismo, ou até mesmo revela sua experiência em estudos e pesquisas sobre autismo. Nessas réplicas, o sujeito enunciativo se instaura na e pela linguagem, sob perspectiva do dialogismo

ou ainda na concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2006 [1979]). Assevera o filósofo Bakhtin a existência de uma

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2006[1979], p. 348).

Pelo que podemos compreender, viver dialogicamente é participar do diálogo de forma plena e efetiva, ou seja, interagindo com o outro e seus discursos de forma responsável. No caso específico da gestora, esta compreende aspectos determinantes da criança com autismo, reconhecendo suas características. Em consonância com Nascimento (2014), referente ao DSM-V, algumas falas refletem que o indivíduo conhece o problema e esse é o primeiro passo para poder traçar metas que visem melhorias do quadro clínico encontrado na criança, o que corrobora a qualidade da adequação de tarefas e no direcionamento expressado pela linguagem que facilitará o contato entre o mediador e o aluno com autismo. Tudo isso deve ser bem pensado e estudado com base no perfil do indivíduo em foco.

Ao destacar, por exemplo, a existência de uma sensibilidade aguçada em um ou mais sentidos, no aluno autista, a gestora também carrega em sua fala os interlocutores ativos no processo de construção do sujeito enquanto ser alteritário, pois, uma vez que é mais sensível, há que se observar as práticas dos outros sujeitos que o constituem. Na concepção dialógica da linguagem, ganha centralidade a língua em uso, compreendida como atividade social e ideológica, ou seja, um canal pelo qual os indivíduos interagem uns com os outros, pois “o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 95 [grifo do autor]).

A réplica do coordenador não se diferencia muito em termos de precisão sobre a patologia do autismo, afirmando que se trata de *um transtorno neurológico que limita a criança a determinadas situações e dificulta desenvolver a sua coordenação, a fala e outros elementos ligados a sua vida*. Na medida em que averiguamos a resposta desse sujeito enunciativo, constatamos diferentes formas e funcionalidades de sua compreensão, que passa a ser não apenas mecânica nem unidirecional, mas sobretudo ativa. Nessas vias de interpretação, ao pontuarmos a natureza dialógica da linguagem, corroboramos o pensamento de Faraco (2006, p. 71), para quem “enunciar é tomar uma posição social avaliativa; é posicionar-se [...] [perante] outras posições sociais avaliativas, já que falamos sempre numa atmosfera social saturada de valores”.

O coordenador demonstra possuir conhecimento aprofundado sobre o autismo, inclusive na área médica, por iniciar sua fala com “transtorno neurológico”.

Compreendemos, sob a ótica da ADD, que se trata de uma compreensão responsiva ativa, ou seja, trata-se de um diálogo fundamentado em consciências plurais (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), em que recorre a mais de um campo de saber. Percebe-se que essa perspectiva linguístico-discursiva promove reflexões sobre a língua que excedem mecanismos estruturais, debruçando-se sobre os discursos produzidos em contextos situados.

Somando aos posicionamentos da gestão e coordenação, a professora relata os comportamentos restritivos e repetitivos que a criança com autismo apresenta. Sendo assim, a gravidade do quadro clínico baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritivos e repetitivos (NASCIMENTO, 2014). Aqui identificamos que as réplicas dos sujeitos no plano interlocutivo remetem à compreensão de uma fala viva, de enunciados carregados de compreensão *responsiva ativa*. Tais vestígios são sustentados pelo fundamento bakhtiniano de que “Toda a compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 271). Afirma Bakhtin (2006 [1979], p. 371) que “Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado”.

Ao analisar as respostas dos sujeitos ao questionário sobre autismo, tornou-se visível um ativismo (BAKHTIN, 2006 [1979]) por parte da professora, uma vez que ela se posiciona de forma crítica perante o autismo, demonstrando conhecer mais que a realidade imediata (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]) da instituição.

### 3 Conclusão

Neste trabalho, tomou-se elemento norteador para o estudo sobre o autismo o levantamento de dados sobre pesquisas no terreno da educação, da psicologia e da linguística. Por se tratar de um transtorno complexo e que afeta o desenvolvimento nos aspectos linguístico, social e cognitivo da criança, traçamos estudos em âmbito linguístico-discursivo para analisar a compreensão de três profissionais sobre o autismo.

Por meio da Análise Dialógica do Discurso, a partir dos resultados da pesquisa, que envolveu a aplicação do questionário semiestruturado, tornou-se perceptível que os profissionais respondentes tinham conhecimento sobre o autismo e consciência da sua *práxis* pedagógica, o que teve um grande significado para composição da análise. Tais dados nos conduzem a verificar que o conhecimento teórico promove operacionalização prática, facilitando no processo de aprendizagem. Desse modo, observou-se que é importante a participação dos profissionais, colegas e pais que convivem com a pessoa com autismo, pesquisando sobre o assunto e buscando a melhor maneira de integrá-lo na sociedade.

Com esta pesquisa, esperamos nos inserir nessa incessante rede de diálogos e discussões científicas sobre o autismo, especificamente no que diz respeito a processos de ensino e aprendizagem.

## Referências

- ARTIGAS, J. El lenguaje en los trastornos autistas. *RevNeurol*, n. 28, v. 2. 1999 p. 118-123.
- BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006c [1979], p. 337-358.
- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006d [1979]. p. 393-410.
- BARBATO, V. H. C. M. *Legislação sobre Inclusão*.
- BANDIM, J. M. *Autismo: Uma abordagem prática*. Recife: Bagaço, 2011.
- BENÍTEZ-BURRACO, A. Autismo y lenguaje: aspectos moleculares. *RevNeurol*, v. 46, n.1, 2008, p. 40-48.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Outros Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
- CUNHA, E. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- ECKER, C.; GINESTET, C.; FENG, Y. Brain Surface Anatomy in Adults With Autism: The Relationship Between Surface Area, Cortical Thickness, and Autistic Symptoms. *JAMA Psychiatry*. v. 70, n.1, p. 59-70, 2013.
- FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. In: \_\_\_\_\_. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003, p. 45-85.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários À Prática Educativa - 43ª Ed.* São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GERHARDT, T. E. et al. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GÓMEZ, A. M. S., et al. *Transtornos de Aprendizagem*. 2ª ed. São Paulo: Cultural S.A, 2014.
- IVIC, I. *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: 1ª ed. Massangana, 2010.
- LUDWIG, A. C. W. *Fundamentos e Prática de Metodologia Científica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MEDEIROS, J. B. *Redação Científica: A prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas*. São Paulo: Atlas S.A, 2016.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O Método Formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

- MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*, Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.
- NASCIMENTO, M. I. C. et al. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- OLIVIER, L. *Distúrbios de Aprendizagem e Comportamento*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.
- PIECZARKA, T. *O desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista: considerações a partir de Piaget*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. UFPR, 2017.
- RIBEIRO, S. ABA: Uma Intervenção Comportamental Eficaz em Casos de Autismo. *Revista Autismo*.V.0, N.0, Ano 1 p. 1-9, 2010.
- SILVA, E. D. da; MORAES, Cláudio Ricardo Chaves. 1+1 = ensino-aprendizagem lúdico-prazeroso e significativo de matemática. *Revista Uniabéu*, v. 9, n. 22, p. 191 208. Rio de Janeiro, 2016.
- SILVA, E. D. da. Aprender brincando ou brincando para aprender? Ludicidade e ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica. In: ABUD, C. de C. R. (Org.). *Ludicidade e Educação*. Rio de Janeiro: Eulim, 2017.
- TORDERA YLLESCAS, J. C. Trastorno de espectro autista: delimitación lingüística. *ELUA. Estudios de Lingüística*. v. 2, n. 21, p. 301-314, 2007.
- VOLÓCHINOV, V. A Interação Discursiva. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017b [1929]. p. 201-226.

# The child with Autism in the view of a school team: linguistic-discursive studies

**Revista Falange Miúda**

ISSN 2525-5169

**Periodicity:**

Fluxo contínuo

**Volume 6**

**Number 2**

**Received in:** 29/06/2020

**Approved in:** 05/11/2020

## **Abstract:**

This research defined the objective of conducting a linguistic-discursive study on Autism, with regard to the child's teaching and learning processes. To support our research, we are anchored in the psicopedagic concepts (CUNHA, 2010; OLIVIER, 2011; GOMEZ, 2014) and discursives (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2006), among others. In the field research, a semi-structured questionnaire was applied to professionals in a private school in the municipality of Aliança-PE/Brazil, which contains a child with autism in their institution. As for structuring, the present manuscript is divided into 3 sections. After the Introduction, section 2) follows, entitled *Teaching and learning processes of the student with autism in class: linguistic studies*, in which the student with Autistic Spectrum Disorder (ASD) is theoretically discussed. Section 3) *Linguistic-discursive analysis of the understanding of autism by a manager, coordinator and teacher* circumscribes the analysis of the data, whose foundations for verifying the discursive understanding take place under the glasses of Dialogical Discourse Analysis.

## **Keyword:**

Linguistic-discursive studies; Autism; Pedagogical practices.