

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**RECONHECER PARA INCLUIR - INCLUIR PARA PERTENCER:
UM ESTUDO DA INTERSUBJETIVIDADE NO TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

LUCAS DANIELLI MARINHO



LUCAS DANIELLI MARINHO

**RECONHECER PARA INCLUIR - INCLUIR PARA PERTENCER: UM ESTUDO DA
INTERSUBJETIVIDADE NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciência, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Claudia Stumpf Toldo Oudeste.

Passo Fundo
2025

M338r Marinho, Lucas Danielli

Reconhecer para incluir - incluir para pertencer [recurso eletrônico] : um estudo da intersubjetividade no Transtorno do Espectro Autista (TEA) / Lucas Danielli Marinho. – 2025.

14 MB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2025.

1. Linguística. 2. Intersubjetividade. 4. Benveniste, Émile, 1902-1976. 4. Transtornos do espectro autista.
I. Oudeste, Claudia Stumpf Toldo, orientadora. II. Título.

CDU: 801

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“Reconhecer para incluir - incluir para pertencer: um estudo da intersubjetividade no transtorno do espectro autista (TEA)”

Elaborada por

Lucas Danielli Marinho.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 31 de março de 2025.
Pela Comissão Examinadora



Prof.^a Dr.^a Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Presidente da Banca Examinadora



Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof.^a. Dr.^a Marlete Sandra Diedrich
Universidade de Passo Fundo



Prof.^a Dr.^a Fabiane Verardi
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Para aqueles que já se viram à margem,
perdidos entre palavras não captadas,
cujos dizeres, genuínos e irrepetíveis,
foram mal ouvidos ou calados.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Claudia Toldo, por ter acompanhado meu trabalho nos últimos anos e por suas valiosas orientações, em especial no que diz respeito ao entendimento da teoria enunciativa de Émile Benveniste. Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por terem possibilitado esta realização.

Sou grato aos meus pais, Vera Lúcia Marinho e Cleber Rogério Assumpção Marinho, por todo o carinho e incentivo para que eu pudesse ter acesso a uma formação de qualidade. Agradeço ao meu namorado, Eduardo Castro, por sua paciência e compreensão durante este período, sendo meu alicerce para seguir em frente. Aos meus amigos - Jennifer Meneses, Letícia Alves, Gabriela Rosso, Kaian Lago, Mayara Tavares e Rudimar Risso - por todo o apoio emocional e acadêmico, possíveis através de discussões enriquecedoras sobre o tema e momentos de descontração. Dirijo um carinho especial à Mayara Tavares por ter realizado a revisão da pesquisa completa.

Ainda, expresso meu agradecimento aos nossos pets, Mel e Lupe, por me proporcionarem momentos de relaxamento e alegria durante este período. Como também agradeço a minha psicóloga Natália Schmitt Vieira pelo apoio emocional nos momentos mais difíceis de todo o processo.

Por fim, agradeço à designer de moda e criadora de conteúdo para redes sociais, Ju Barbosa, por ter gentilmente autorizado o uso de sua imagem, que foi fundamental para ilustrar minhas reflexões sobre o pertencimento linguístico de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

*Me mataram ontem, mas nunca me senti tão vivo.
Nós corremos nossa vida inteira, agora já
podemos descansar.
Deita e o vento te leva pra onde você deve estar.*

Jão

RESUMO

Esta dissertação concentra-se no estudo da (inter)subjetividade da linguagem sob o viés das reflexões propostas pelo teórico Émile Benveniste, bem como nos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dessa forma, buscamos propor considerações teóricas acerca da intersubjetividade, a partir da teoria da linguagem de Émile Benveniste, em sujeitos falantes com TEA, a fim de concluir sobre a importância dessas na inclusão. A pesquisa tem caráter bibliográfico e qualitativo, pois são feitas reflexões decorrentes de fenômenos sociais e humanos e as pautamos em materiais teóricos já existentes e publicados. Dessa maneira, percorremos os estudos diagnósticos do TEA e a teoria enunciativa de Benveniste para, ao fim do trabalho, estabelecermos reflexões sobre como o conceito de (inter)subjetividade, em Benveniste, pode ser uma possibilidade de discussão de questões envolvidas no tema da inclusão linguística e atingirmos o nosso objetivo geral (estudar o conceito de intersubjetividade para entender o uso da língua por locutores autistas que se propõem como sujeitos de seus dizeres). Para isso, utilizamos trechos do *reality show* “Corrida das Blogueiras”, no qual a participante Ju Barbosa - jovem autista - realiza diferentes provas que envolvem diversas habilidades linguísticas de modo a exemplificar, além de excertos da série *Atypical* como um dado ilustrativo. Assim, a pergunta que conduz esta pesquisa é: “Qual a contribuição dos estudos da intersubjetividade em sujeitos falantes com TEA para a inclusão?”. Reconhecemos e assumimos o compromisso de não fornecer soluções prontas, mas de estimular a reflexão sobre as teorias apresentadas, possibilitando que cada leitor adapte os estudos à sua própria realidade. Contudo, esperamos que nosso trabalho contribua para uma melhor compreensão das questões linguísticas envolvidas no TEA e para a promoção de uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: Linguística da enunciação. Intersubjetividade. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão linguística.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the study of (inter)subjectivity in language through the lens of the reflections proposed by theorist Émile Benveniste, as well as studies on Autism Spectrum Disorder (ASD). In this way, we seek to propose theoretical considerations about intersubjectivity, based on Émile Benveniste's theory of language, in speaking subjects with ASD, in order to conclude about the importance of these in inclusion. The research has a bibliographic and qualitative character, as we propose reflections arising from social and human phenomena and base them on existing and published theoretical materials. Thus, we explore the diagnostic studies of ASD and Benveniste enunciation theory to, at the end of the work, propose reflections on how the concept of (inter)subjectivity, in Benveniste, can be a path for linguistic inclusion and to achieve our general objective (to study the concept of intersubjectivity to understand the use of language by autistic speakers who propose themselves as subjects of their utterances). To do this, we use excerpts from the reality show “Corrida das Blogueiras”, where the participant Ju Barbosa - a young autistic person - performs different tests that involve various linguistic skills such as exemplification, and excerpts from the series “Atypical” as an illustrative example. Thus, we seek to answer the question “What is the contribution of the studies of intersubjectivity in speaking subjects with ASD to inclusion?” We recognize and assume the commitment not to provide ready-made solutions, but to stimulate reflection on the theories presented, allowing each reader to adapt the studies to their own reality. However, we hope that our work contributes to a better understanding of the linguistic issues involved in ASD and to the promotion of a more inclusive society.

Keywords: Enunciative linguistics. Intersubjectivity. Autism Spectrum Disorder. Linguistic inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Prevalência do TEA nos Estados Unidos	25
Figura 2 - Quantidade de leis brasileiras sobre o TEA	33
Figura 3 - Esquema do quadro formal da realização da enunciação	57
Figura 4 - Sam em sala de aula fazendo avaliação	68
Figura 5 - Ju Barbosa na 1ª e 6ª temporadas de Corrida das Blogueiras, respectivamente	70
Figura 6 - Ju Barbosa, Vini Freire e Jahde Barbosa na prova “15 minutos de fama”	71
Figura 7 - Ju Barbosa na prova de eliminação	73
Figura 8 - Sam questionando sua nota	74
Figura 9 - Ju Barbosa e Dacota Monteiro	75
Figura 10 - Maquiagem de referência para a dupla Ju Barbosa e Dacota Monteiro	76
Figura 11 - Resultado da prova “Paredão das Blogueiras” da dupla “JuCota”	76
Figura 12 - Ju Barbosa no anúncio do 3º lugar	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Especificadores do TEA	18
Quadro 2 - Critérios diagnósticos do TEA	20
Quadro 3 - Níveis de suporte	23
Quadro 4 - Marcos do desenvolvimento linguístico	31
Quadro 5 - Os três tempos	48
Quadro 6 - Tríade enunciativa	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CDB	Corrida das Blogueiras
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CipTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CMR	Centros Macrorregionais de Referência
CRR	Centros Regionais de Referência
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queer, Intersexos, Assexuais, Pansexuais e outras identidades
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 MAS, AFINAL, O QUE É O TEA?.....	16
2.1 OS CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS DO TEA.....	16
2.2 DISTÚRBIOS DE LINGUAGEM E O TEA.....	27
2.3 O TEA NO BRASIL: DESDOBRAMENTOS LEGISLATIVOS.....	32
3 A TEORIA DA LINGUAGEM DE ÉMILE BENVENISTE.....	39
3.1 BENVENISTE EM: A SUBJETIVIDADE DA LINGUAGEM.....	40
3.2 BENVENISTE EM: O QUE É ENUNCIÇÃO?.....	50
§ ABRINDO UM PARÊNTESE: NOTAS SOBRE DISTÚRBIOS E ENUNCIÇÃO.....	58
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
5 O TEA NA ENUNCIÇÃO: A SUBJETIVIDADE PODE INCLUIR?.....	65
5.1 O REAL E O FICCIONAL NO ESPECTRO.....	65
5.2 UMA PALAVRA (OU DUAS) SOBRE O TEA NA ESCOLA.....	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
7 REFERÊNCIAS.....	91

1 INTRODUÇÃO

A inclusão, em suas diversas dimensões - social, educacional, cultural, laboral, digital, racial ou de pessoas LGBTQIAP+ - tem sido amplamente debatida nos últimos anos. No entanto, é válido questionar se essas discussões realmente alcançam a profundidade necessária no que diz respeito à vivência de pessoas que estão à margem da sociedade. Às vezes, a temática pode ser instrumentalizada para fins de *marketing* e visibilidade, perdendo sua essência interdisciplinar, a qual envolve, entre outras áreas, a linguística. A inclusão genuína requer mais do que apenas palavras e *slogans*. Ela exige ações concretas, políticas efetivas e mudanças estruturais que beneficiem a todos, independentemente de sua identidade ou condição.

Nesse sentido, nossa pesquisa apresenta como tema “um estudo da intersubjetividade em sujeitos falantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”; delimitado como: reflexões teóricas acerca da intersubjetividade, a partir da teoria da linguagem de Émile Benveniste, em sujeitos falantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de concluir sobre a importância dessas na inclusão. A investigação da temática demonstra relevância para os estudos linguísticos, pois permite compreender como a intersubjetividade se manifesta em sujeitos com TEA, ampliando o entendimento sobre as dinâmicas de interação e comunicação nesse grupo e possibilitando a construção de abordagens teóricas e práticas que valorizem a diversidade linguística e cognitiva.

A inclusão de estudantes com TEA na escola regular, por exemplo, tem se tornado pauta relevante em congressos, seminários e eventos, no geral, com a temática educação, e esses estudantes não são mais destinados a estudarem em escolas ditas “especiais” pois, há alguns anos, o ingresso de crianças diagnosticadas com esse espectro na escola regular é um direito garantido e protegido pelo capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Constituição Federal, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Apesar dessas garantias legais, a efetiva integração de pessoas com TEA na vida em sociedade nem sempre ocorre de forma convencional. Muitas vezes, esses indivíduos enfrentam obstáculos na escola, no trabalho e na interação com seus pares em diversos contextos sociais nos quais buscam sentir-se pertencentes, o que pode prejudicar seu

desenvolvimento e bem-estar emocional. Pensando nisso, entendemos as dificuldades¹ vividas pelos profissionais de diversas áreas, mas, em especial, os da educação, em proporcionar um ensino de qualidade aos estudantes autistas, visto que existe uma lacuna na formação acadêmica desses educadores, no que diz respeito à educação inclusiva. Seja no momento em que cursam uma licenciatura - quando, na maioria das instituições, apenas uma disciplina sobre o assunto é ofertada ao longo de todo o curso., até em formações continuadas propostas pelos governos municipais e estaduais, as quais, apesar de haver projetos sobre o assunto no país, ainda são escassas. Ainda, notamos, dentre outras, duas fortes problemáticas: a estrutura precária de algumas escolas e a falta de profissionais especializados nas instituições.

Desse modo, há uma falta das conhecidas “salas de recurso” ou “sala de atendimento especializado”. Esses espaços, por muitas vezes, são as últimas salas da escola, com alguns jogos e fora do conhecimento até dos profissionais da instituição. Além disso, a escassez de profissionais, como psicólogos e especialistas em ensino inclusivo, dificulta o suporte necessário para lidar com questões cotidianas em sala de aula. O despreparo geral dos educadores e a falta de formação, tanto inicial quanto continuada, também contribuem para essa lacuna. Diante desses obstáculos, é importante reconhecer a relevância acadêmica do nosso trabalho, especialmente no contexto do ensino de línguas para estudantes com TEA.

A língua desempenha um papel fundamental na cidadania e na inclusão. Ela é o alicerce da significação, comunicação e expressão. Sem a língua, não há sociedade, pois ela é um dos seus constituintes. Sendo assim, o uso da linguagem é essencial para que o indivíduo se constitua como ser humano. Nesse viés, na busca pelo conhecimento, seja na escola ou fora dela, o indivíduo utiliza a linguagem como ferramenta reflexiva. Assim, língua e sociedade estão intrinsecamente ligadas, e nosso objeto de pesquisa é justamente a língua. Nosso objeto de pesquisa é considerá-las em sua indissociabilidade, uma vez que é pela língua que o indivíduo e a sociedade se determinam mutuamente. Para embasar nossa abordagem, recorreremos ao teórico Émile Benveniste, que não apenas se preocupou com a linguagem humana, mas também com suas dimensões em relação ao ser humano enquanto sujeito.

Frisamos que, em nenhuma de suas obras, Benveniste estudou o Transtorno do Espectro Autista, porém, acreditamos que suas reflexões acerca da linguagem humana, da

¹ Usamos o termo dificuldades para falar das lacunas na formação dos professores em relação ao ensino inclusivo que promove o pertencimento de todos. Em nenhum momento acreditamos que estudantes com transtornos ou deficiências são um “nó pedagógico”, visto que possuem dificuldades de aprendizagem e/ou interação como todos os outros estudantes.

enunciação e da intersubjetividade podem ser deslocadas² ao TEA, pensando que estas, também, têm potencial para incluir estes estudantes nas aulas de línguas.

Tendo claros os conceitos desenvolvidos por ele, em suas obras, podemos compreender a subjetividade no dizer de indivíduos com TEA, bem como, suas singularidades para - então - promover um ensino de línguas mais inclusivo, já que todos são sujeitos falantes e se apropriam da língua para fazer uso da faculdade da linguagem. Além disso, cremos ser de importante relevância pesquisar sobre esse assunto, em decorrência de poucos trabalhos em nível de dissertação nesta temática e quase nenhum unindo-os teoricamente com os estudos de Émile Benveniste, acerca de sua teoria da linguagem. Por essa perspectiva, a dissertação encontra-se inserida na linha de pesquisa “Constituição e interpretação do texto e do discurso”, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade de Passo Fundo.

Quanto aos aspectos de relevância social, destacamos que esta pesquisa tem início a partir da vivência do autor como monitor de aprendizagem e, atualmente, professor de língua, momentos em que se deparou com as adversidades do ensino da área, em uma perspectiva inclusiva e de pertencimento, questionando-se como incluir, não excluir ou segregar pessoas com TEA. Frisamos que, apesar desta vivência e de que iremos, sim, falar sobre inclusão escolar, o nosso trabalho trará reflexões que poderão ser utilizadas em diversos contextos, pois nosso propósito é de trabalhar com um viés de inclusão que parta da língua e da linguagem, aspectos que são utilizados em todas as esferas, não só na escola. Iremos propor aqui um estudo que vá busca além da inclusão, mas que possa gerar o sentimento de pertencimento nos indivíduos com TEA, afinal, não basta somente eles estarem inclusos nos ambientes em que frequentam, mas também precisam se sentir parte dele enquanto sujeitos de linguagem.

Sabemos que não há um método pronto e perfeito para promover a inclusão, nem é a nossa intenção propor um, porém acreditamos que as reflexões aqui apresentadas podem ser uma das trilhas a se seguir. Pois, a inclusão de pessoas com TEA é um potencializador: a) da

² Segundo Knack (2020, p. 159), “o **deslocamento**, concebido como um ato de ressignificação dos fundamentos benvenistianos empreendido pelo leitor-pesquisador a fim de abordar determinado fenômeno, assume um duplo e simultâneo estatuto, **epistemológico e operatório**, do qual resulta o seu **valor teórico-metodológico** em pesquisas prospectivas”. O conceito será explicitado de forma mais concisa no capítulo 4, desta dissertação. Porém, aos leitores que desejam aprofundar seus estudos sobre o tópico, sugerimos a leitura de KNACK, Carolina. De Benveniste às pesquisas prospectivas: a noção de deslocamento e seu valor teórico-metodológico. In: OLIVEIRA, Giovane Fernandes; ARESI, Fabio (Org.). **O universo benvenistiano**: enunciação, sociedade, semiologia. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 142-163.

diversidade: pois ajuda a combater o preconceito e a discriminação, promovendo um ambiente acolhedor, bem como, a valorização das diferenças; b) do desenvolvimento social: porque aprimora as habilidades sociais e auxilia na inserção desses indivíduos na sociedade; c) da aprendizagem cooperativa: visto que pensar um ensino nesta perspectiva pode propiciar as turmas se tornarem mais conscientes das necessidades individuais; e, d) do desenvolvimento de habilidades pedagógicas: podendo auxiliar os educadores a aperfeiçoar sua maneira de ensinar, incentivando-os ao olhar cuidadoso e atencioso a todos os estudantes.

A partir disso, trazemos como problematização a questão: Qual a contribuição dos estudos da intersubjetividade em sujeitos falantes com TEA para a inclusão linguística?

Para encontrarmos respostas a ela, o objetivo geral é estudar o conceito de intersubjetividade para entender o uso da língua por locutores autistas que se propõem como sujeitos de seus dizeres. Por sua vez, os objetivos específicos são:

- a) caracterizar, de maneira geral, o Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- b) aprofundar os estudos de enunciação e de intersubjetividade, propostos por Émile Benveniste;
- c) estabelecer uma relação entre a teoria da linguagem, de Benveniste, e o Transtorno do Espectro Autista;
- d) refletir sobre a constituição do sujeito enquanto locutor que se inclui em sua própria enunciação, a partir de um exemplo real e um dado ilustrativo ficcional.

Posto isso, no momento em que escolhemos essa temática, sabíamos que nosso referencial teórico teria que se expandir para outras áreas do conhecimento que não fossem a linguística da enunciação - o nosso campo de estudo. Sendo assim, além das obras acerca da teoria da linguagem de Benveniste - em “Problemas de Linguística Geral I” (2020) e “Problemas de Linguística Geral II” (2023) - e dos estudos de Valdir do Nascimento Flores - “Introdução à teoria enunciativa de Benveniste” (2013), “Problemas Gerais de Linguística” (2019a) e “Dicionário de linguística e enunciação” (2024) - precisamos recorrer a obras que compõem um trabalho interdisciplinar, em especial a psiquiatria, psicologia e fonoaudiologia. A saber: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, da *American Psychiatric Association* (2014); Autismo, Educação e Transdisciplinaridade, de Carlo Schmidt (2013) com capítulo de Ana Paula Ramos de Souza (2013); “Pedagogia da Autonomia” (Freire, 2021) e trabalhos variados da Prof^a. Dr^a Isabela Barbosa do Rêgo Barros.

Nosso trabalho encontra-se dividido em cinco partes. Na primeira, intitulada “Mas, afinal, o que é o TEA?” discorreremos sobre como o Transtorno do Espectro Autista é

diagnosticado, qual suas características mais marcantes, o recorte que faremos sobre o transtorno e debatemos sobre uma parte da legislação brasileira vigente. Pensando na multiplicidade de caminhos existentes para pensarmos a inclusão - educação, trabalho, medicina, esporte, etc. - escolhemos a linguística da enunciação. Por isso, em seguida, na seção “A teoria da linguagem de Émile Benveniste”, tratamos das questões relacionadas à área citada anteriormente - linguística da enunciação - tendo como foco a subjetividade proposta pelo linguista. Após, trazemos uma seção intitulada “Abrindo um parêntese: Notas sobre transtornos e enunciação”, lugar que faremos uma pequena reflexão sobre as relações que podem ser estabelecidas entre transtornos, de modo geral, e a enunciação. A seguir, em “Processos metodológicos” trazemos o percurso metodológico que faremos em nossa dissertação. Por fim, no capítulo “O TEA na enunciação: a subjetividade pode incluir?”, unimos as teorias usadas nos capítulos anteriores para propormos uma reflexão sobre a intersubjetividade em sujeitos falantes com TEA e a maneira que essa pode proporcionar inclusão, tendo como alicerce trechos da participação da criadora de conteúdo Ju Barbosa - jovem autista - no *reality show* Corrida das Blogueiras e fragmentos, como dados ilustrativos, da série *Atypical* (2021) - produção cinematográfica que aborda a vida de um estudante universitário autista.

Iniciemos pelos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista.

2 MAS, AFINAL, O QUE É O TEA?

Começar com uma pergunta talvez confunda os leitores. Pode parecer que este é o nosso problema de pesquisa: mas, afinal o que é o TEA? Já deixamos claro que não. Escolhemos esse título porque iremos definir, em primeiro lugar, os critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista, em seguida, as relações entre o TEA e a linguagem - nosso “objeto” de estudo principal - e, por último, uma breve história da legislação brasileira acerca do assunto. Dessa maneira, nosso primeiro capítulo será inteiramente dedicado aos estudos e reflexões sobre o TEA, em especial os promovidos pela *American Psychiatric Association* (2014) e o Ministério da Educação Brasileiro, ou seja, nossa intenção neste capítulo é redigir uma ideia geral sobre o transtorno. A seguir, apresentamos os critérios diagnósticos do transtorno em questão.

2.1 OS CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS DO TEA

O termo “autismo” é usado há, aproximadamente, 80 anos. Durante esse período, sofreu consideráveis alterações conceituais, até ser utilizado como o conhecemos hoje. Empregado inicialmente na metade do século XX (por volta de 1943 e 1944), pelos psiquiatras Paul Eugen Bleuler e Hans Asperger, de maneiras independentes e praticamente simultâneas, a expressão tinha o intuito de descrever “crianças com incapacidades do desenvolvimento e com uma singularidade caracterizada por profundo déficit de relacionamento interpessoal” (Tuchman; Rapin, 2009, p. 17). Além disso, tinha a intenção de, também, caracterizar alguns sintomas “negativos” (a retratação e o embotamento afetivo) ou a “fuga da realidade” do que conhecemos hoje como esquizofrenia, o termo “autismo” tem recebido, aos poucos, espaço nas pesquisas realizadas em boa parte do mundo (Cunha, 2019).

Na mesma época, Leo Kanner tinha a intenção de estudar o transtorno, iniciando o caminho, que mais tarde chegaria a concepção que temos hoje, a mesma que usamos neste trabalho. Por meio de um estudo realizado com 11 crianças, de 2 a 11 anos - sendo 8 meninos e 3 meninas - Kanner descreveu seus comportamentos, tendo em vista que não possuíam o diagnóstico de nenhuma classificação existente, até o momento, na psiquiatria infantil. Assim, o psiquiatra observou que as crianças em questão tinham “inabilidades no **relacionamento interpessoal** que a diferenciavam de patologias, bem como de **atrasos na aquisição da fala** e

das **dificuldades motoras**” (Cunha, 2019, grifo nosso). Sua pesquisa, denominada “*Autistic disturbances of affective contact*”, segue contribuindo no assunto até hoje, no que diz respeito ao diagnóstico, pois ela definiu que o autismo é um transtorno que pode ser reconhecido nos primeiros anos de vida.

Após quase 40 anos, a patologia começou a ser listada oficialmente no “Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais”, o DSM. Foi a sua terceira edição que trouxe a ideia de “transtornos globais de desenvolvimento”, no qual o autismo foi incluso, em referência “a um grupo de transtornos do desenvolvimento **definidos pelo comportamento**, que compartilham a sintomatologia do autismo clássico como descrito por Kanner, classificado como ‘transtorno autista’ tanto no DSM quanto na Classificação Internacional de transtornos mentais e do comportamento” (Tuchman; Rapin, 2009, p. 17, grifo nosso). O reconhecimento do autismo nesses documentos foi uma grande conquista para a comunidade autista, tendo em vista que este é o maior dispositivo oficial sobre saúde mental. Isso abriu margem para estudos mais profundos sobre o assunto.

Com um número exponencial de pesquisas sobre a temática, a nomenclatura sofreu muitas mudanças e classificações nos últimos 40 anos, principalmente entre os anos 80 e 90. Sendo assim, somente em 2014 o, agora nomeado, “Transtorno do Espectro Autista - TEA” foi incluído na seção “transtornos do neurodesenvolvimento”, na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)³, os quais são descritos como

um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 31)

Dentro dos transtornos de neurodesenvolvimento, o DSM-V (*American Psychiatric Association*, 2014), elenca os seguintes: a) deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual); b) transtornos da comunicação; c) transtorno do espectro autista; d) transtorno de déficit de atenção/hiperatividade; d) transtornos motores do neurodesenvolvimento; e) transtorno específico da aprendizagem.

³ “Dispositivo oficial de traçar os diagnósticos psiquiátricos nos Estados Unidos, sendo utilizado em grande escala no mundo e, tendo assim, grande influência sobre a Classificação Internacional de Transtornos Mentais da Organização Mundial de Saúde (OMS)” (Resende; Pontes; Calazans, 2016).

É comum a presença de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento na mesma pessoa, não sendo regra. Por exemplo, uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista pode viver com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), deficiência intelectual e/ou um transtorno específico de aprendizagem. Porém, apesar de frequentemente serem diagnosticados em conjunto, nosso trabalho irá deter-se mais especificamente no Transtorno do Espectro Autista, tendo em vista que cada ser humano é único e possui diferentes diagnósticos e que apesar de trazermos, no capítulo 5, um caso real, trabalharemos com o espectro de maneira abrangente.

Importante salientarmos que o TEA é um conjunto de transtornos e a nomenclatura “espectro” foi incluída “por conta da diversidade de sintomas e níveis que as pessoas apresentam. Cada indivíduo com autismo tem seu próprio conjunto de manifestações, tornando-o único dentro do espectro.” (Content, 2022). Dessa forma, tentaremos traçar os critérios diagnósticos das manifestações do transtornos, incluídos no espectro, mais conhecidos.

Por isso, o TEA

caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 31).

Em outras palavras, o grande enfoque no processo do diagnóstico de pessoas com TEA são os déficits persistentes que dizem respeito a duas grandes áreas: a comunicação e a interação social. Além disso, os especificadores são úteis para o reconhecimento de oscilações de gravidade de acordo com o tempo ou contexto em que o indivíduo está inserido.

Durante o processo diagnóstico do autismo, as características clínicas do paciente são registradas através de especificadores, sendo eles apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Especificadores do TEA

- A. Com ou sem comprometimento intelectual concomitante;
- B. Com ou sem comprometimento da linguagem concomitante;
- C. Associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em *American Psychiatric Association* (2023)

O especificador “com ou sem comprometimento intelectual concomitante” (A), tem a necessidade de entender o perfil intelectual, muitas vezes irregular, de uma pessoa com TEA para que se possa interpretar o diagnóstico. Para isso, são feitos testes separados das habilidades verbais e não verbais, um exemplo pode ser a utilização de testes não verbais sem cronometragem, os quais têm o intuito de avaliar pontos fortes em indivíduos cuja linguagem é limitada (*American Psychiatric Association*, 2014).

O especificador (B) - com ou sem comprometimento da linguagem concomitante - faz a avaliação e descrição do nível verbal. Em relação a especificidade “com comprometimento em linguagem concomitante”, as manifestações podem variar desde a ausência de fala inteligível, caracterizada por uma comunicação não verbal, até a utilização de palavras isoladas ou mesmo a expressão de fala telegráfica. Essa é uma característica das primeiras frases das crianças, na qual tudo o que não é essencial é omitido, como em um telegrama.

Por outro lado, quando é indicado que o indivíduo está “sem comprometimento da linguagem concomitante”, é descrito uma amplitude de habilidades linguísticas. Isso pode incluir a capacidade de articular frases completas e a apresentação de uma fala fluente. Nesses casos, a expressão verbal é elaborada e abrangente, permitindo uma comunicação mais complexa e eficaz (*American Psychiatric Association*, 2014).

Por fim, o especificador “associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental” (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 51) deve ser aplicado quando a pessoa apresenta uma condição médica (como epilepsia), histórico de exposição ambiental (por exemplo, ácido valpróico, síndrome do álcool fetal, muito baixo peso ao nascer) ou patologia genética identificada (por exemplo, síndrome de Rett, síndrome do X-frágil, síndrome de *Down*). Ainda, devem ser consideradas outras condições relacionadas ao neurodesenvolvimento, aspectos mentais ou comportamentais (tais como transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtorno do desenvolvimento da coordenação, transtornos do comportamento disruptivo, de controle de impulsos ou de conduta, transtornos de ansiedade, depressão ou bipolaridade, transtorno de tique ou de Tourette, autolesão, distúrbios alimentares, de eliminação ou do sono) no momento do diagnóstico.

Dessa forma, o Quadro 2 elenca os critérios diagnósticos, determinados pelo DSM-V (*American Psychiatric Association*, 2014), e alguns exemplos práticos.

Quadro 2 - Critérios diagnósticos do TEA

Critérios diagnósticos	Exemplos
A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia.	1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.
B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia	1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente). 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos). 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).
C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas	-

sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

-

E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

-

Fonte: elaborado pelo autor, com base em *American Psychiatric Association* (2023)

Dentre os critérios diagnósticos, as características essenciais para tal se dão através dos critérios A e B, “déficits persistentes na comunicação social e na interação social” e “padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades”, respectivamente, os quais estão presentes desde as fases iniciais da infância e limitam e/ou prejudicam as atividades cotidianas do paciente.

O termo **espectro** foi empregado, pois as manifestações do transtorno variam por conta de diversos fatores, como a idade cronológica, a gravidade da condição autista e do nível de desenvolvimento. O TEA engloba diversos transtornos que, anteriormente, eram chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (Autismo e Realidade, 2020).

O critério A descreve prejuízos na comunicação e interação social, tendo o diagnóstico mais válido quando é feito o uso de múltiplas fontes de informação, das quais fazem parte o autorrelato, quando possível, a história do cuidador e as observações clínicas. As manifestações são variadas, no que diz respeito aos déficits verbais e não verbais na comunicação social, pois dependem do nível intelectual, da capacidade linguística do indivíduo, da idade, bem como da história de tratamento e atual apoio.

Mais evidentes em crianças pequenas com TEA, os déficits de reciprocidade socioemocional podem apresentar imitação reduzida ou ausente diante do comportamento dos

outros, além de pequena ou nenhuma capacidade de compartilhar emoções e iniciar interações sociais. Enquanto isso, os déficits em comportamentos de comunicação não verbal são utilizados de modo reduzido, ausente ou atípico de contato social (em referência às normas culturais), para interações sociais, bem como gestos, entonação da fala, expressões faciais e orientação corporal. A atenção compartilhada prejudicada também é um aspecto precoce do TEA.

Os déficits para desenvolver, manter e compreender relações são avaliados em relação aos padrões culturais, de gênero e de idade. Assim, pode não haver interesse social, ou esse ser reduzido ou atípico, manifestando rejeição ao outro, abordagens inadequadas - que pareçam agressivas ou disruptivas - ou passividade. Dessa forma, notamos que se não há interesse pelos seus pares, não ocorre um diálogo, sem o diálogo, não existe reciprocidade. Sem a reciprocidade não existe intersubjetividade; logo, nem subjetividade. Esse seria um primeiro pensamento, mas nos capítulos 4 e 5 iremos debater se este efeito cascata ocorre desta forma ou a subjetividade da linguagem está presente de outras maneiras.

Além disso, o critério B estabelece que o TEA é definido por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, estes possuem uma gama de manifestações de acordo com intervenções, apoios atuais, idade e capacidade. Como, por exemplo, adesão excessiva a rotinas, padrões restritos de comportamento, resistência a mudanças, padrões ritualizados de comportamento verbal e não verbal, comportamentos estereotipados ou repetitivos (por exemplo: estereotipias motoras simples), fala repetitiva e uso repetitivo de objetos.

Em relação ao critério C, a *American Psychiatric Association* (2014, p. 54) esclarece que

muitos adultos com transtorno do espectro autista sem deficiência intelectual ou linguística aprendem a suprimir comportamentos repetitivos em público. Interesses especiais podem constituir fonte de prazer e motivação, propiciando vias de educação e emprego mais tarde na vida. Os critérios diagnósticos podem ser satisfeitos quando padrões limitados e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades estiverem claramente presentes na infância ou em algum momento do passado mesmo que os sintomas não estejam mais presentes.

O critério D “exige que as características devam ocasionar prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.” e o, por fim, critério E

específica que os déficits de comunicação social, ainda que algumas vezes acompanhados por deficiência intelectual [...], não estão alinhados com o nível de desenvolvimento individual e que os prejuízos excedem as dificuldades esperadas com base no nível do desenvolvimento (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 54-55).

Sendo assim, o DSM-V estabelece critérios essenciais para o diagnóstico, sendo eles o A e o B, e critérios auxiliares (C, D e E), os quais definem que para ser considerado que uma pessoa tenha TEA, os prejuízos na comunicação social e interação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento afetam significativamente o cotidiano do indivíduo, mesmo que muitos adultos aprendam, de acordo com convenções culturais, a mascarar esses sintomas.

Ainda, com o intuito de reconhecer que a gravidade pode ter variações de acordo com as conjunções e o tempo, o DSM-V (*American Psychiatric Association*, 2014) define três (03) níveis de suporte. Desta maneira, como podemos visualizar no quadro seguinte, o TEA não é classificado como “leve”, “moderado”, ou “grave”, mas sim de acordo com a quantidade necessária de suporte em seu dia-a-dia.

Quadro 3 - Níveis de suporte

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/ repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.

que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha		
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/ repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/ dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em *American Psychiatric Association* (2023)

Embora existam níveis de suporte, o diagnóstico leva em consideração cada indivíduo como único, ou seja, as pessoas com TEA dentro de um mesmo nível, não necessariamente precisam desse apoio nas mesmas situações. Além de que, em alguns casos, o paciente pode ser diagnosticado em “níveis de transição”, com por exemplo, nível 3 mais próximo do nível 2, nível 1 mais próximo do 2, e assim por diante. Justamente por ser praticamente impossível colocar todas as pessoas com TEA dentro de uma mesma caixa.

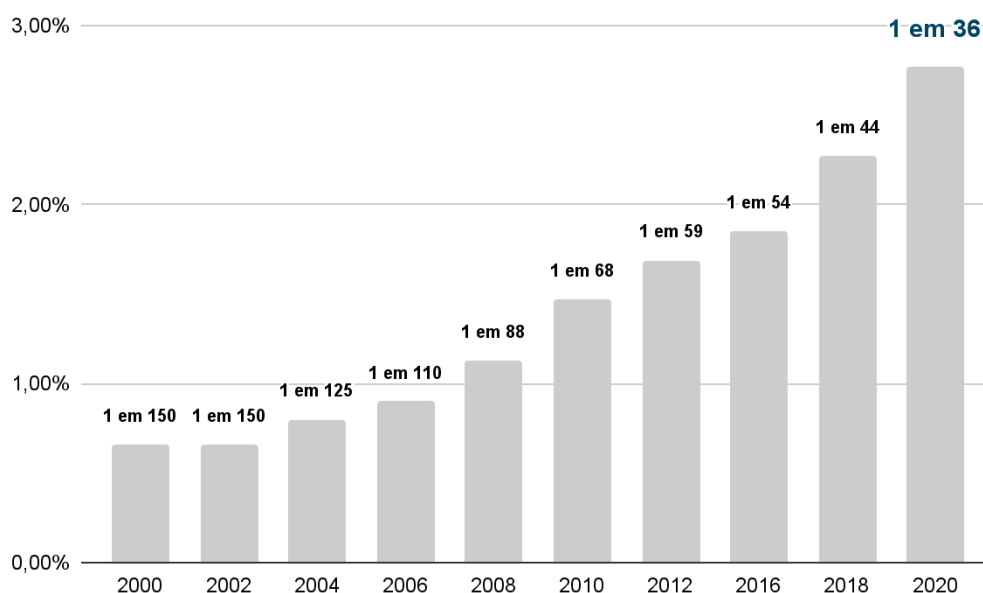
Algumas características, como comprometimento intelectual e/ou da linguagem, déficits motores, autolesão e comportamentos disruptivos/desafiadores (estes dois últimos são mais comuns em crianças e adolescentes com TEA) apoiam o diagnóstico do espectro. Segundo *American Psychiatric Association* (2014, p. 55),

é possível, porém, que indivíduos com transtorno do espectro autista apresentem deterioração acentuada em sintomas motores e um episódio catatônico completo com sintomas como mutismo, posturas atípicas, trejeitos faciais e flexibilidade cêrea. O período de risco de catatonía comórbida parece ser maior nos anos de adolescência.

Exemplos mais práticos podem ser atraso na fala, compreensão da linguagem aquém da produção, perfil irregular de capacidades, discrepância entre habilidades funcionais adaptativas e intelectuais, marcha atípica, falta de coordenação. Bem como adolescentes e adultos com TEA têm propensão à ansiedade e depressão (*American Psychiatric Association*, 2014).

O CDC (*Centers for Disease Control and Prevention*) - agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, na Geórgia, o qual tem o objetivo de proteger o país das ameaças à saúde e à segurança, tanto no exterior quanto em território americano - realiza pesquisas sobre a prevalência do TEA nos Estados Unidos há mais de duas décadas. Em seu último relatório sobre o assunto, de maio de 2023, com dados coletados no ano de 2020, a agência mostrou que 1 em cada 36 crianças possui o diagnóstico de TEA, além de apresentar que o diagnóstico está sendo obtido mais tardio do que no estudo divulgado em 2021. Na Figura 1, podemos observar o aumento progressivo dos diagnósticos de TEA.

Figura 1 - Prevalência do TEA nos Estados Unidos



Fonte: elaborada pelo autor, com base em Prevention (2024)

Mesmo que os dados não sejam sobre o território brasileiro, o Brasil utiliza-os como base por ter poucas pesquisas concretas sobre a prevalência do espectro no país. Entretanto, em matéria publicada pela revista *Veja* em dezembro de 2024 foi divulgado que,

pela primeira vez, o Brasil conta com um **estudo de frequência** sobre o **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Conduzido pela Universidade de Passo Fundo (UPF), localizada no Rio Grande do Sul, em parceria com a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) local, o levantamento avaliou **todas as crianças entre 2,5 e 12 anos** de Caxilha, um pequeno município no norte do estado, e revelou que **1 em 30 apresenta autismo**. A pesquisa, realizada no âmbito do Programa TEAcolhe do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, marca um avanço significativo para o diagnóstico precoce e a formulação de políticas públicas voltadas para o transtorno (Moraes, 2024).

O estudo revela uma proximidade com as pesquisas estadunidenses, mostrando uma possível tendência mundial em relação a frequência do TEA, marcando, como pontuado na notícia, um avanço importante ao pensar a inclusão e os direitos de pessoas autistas.

Além disso, os sintomas costumam ficar evidentes durante o segundo ano de vida (12-24 meses) da criança, “embora possam ser vistos antes dos 12 meses de idade, se os atrasos do desenvolvimento forem graves, ou percebidos após os 24 meses, se os sintomas forem mais sutis” (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 55). A descrição do início dos sintomas, bem como os padrões realizados pelo paciente são cruciais para o diagnóstico correto.

O TEA não é um transtorno degenerativo, ou seja, a aprendizagem e a compreensão irão continuar ao longo da vida. Os primeiros sintomas frequentemente são o atraso do desenvolvimento da linguagem - o que mais nos interessa nesta pesquisa - ausência de interação social ou interação social incomuns, padrões estranhos de brincadeiras e padrões incomuns de comunicação. Assim, os sintomas correntemente são acentuados na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar, tendo ganhos no desenvolvimento, no geral, somente no fim da infância, pelo menos em algumas áreas de interesse.

Poucos casos sofrem deterioração comportamental na adolescência. Justamente, a maior parte das pessoas com TEA têm melhorias neste quesito durante essa fase da vida. Na vida adulta, a minoria de indivíduos com TEA vive e trabalha de forma totalmente independente, os que conseguem, possuem habilidades linguísticas e intelectuais elevadas e, de modo geral, fazem-no em um nicho que combine com seus interesses. Pouco, quase nada, se sabe sobre a velhice no TEA.

O espectro é “diagnosticado quatro vezes mais frequentemente no sexo masculino do que no feminino” (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 57). Além disso,

Haverá diferenças culturais nas normas de interação social, comunicação não verbal e relacionamentos; indivíduos com transtorno do espectro autista, entretanto, apresentam prejuízos marcados em relação aos padrões de seu contexto cultural. Fatores culturais e socioeconômicos podem influenciar a idade de identificação ou de diagnóstico; por exemplo, nos Estados Unidos, pode ocorrer diagnóstico tardio ou subdiagnóstico de transtorno do espectro autista entre crianças afro-americanas (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 57).

De modo preciso, por questões culturais e sociais, alguns diagnósticos demoram a ser encontrados por conta dos pacientes seguirem normas do ambiente em que vivem, as quais mascaram ou desvalidam os sintomas.

Embora o Transtorno do Espectro Autista (TEA) seja oficialmente pesquisado há mais de 80 anos, as suas causas ainda parecem desconhecidas. Isto é, ainda não há total clareza sobre o assunto. Entretanto, o DSM-V (*American Psychiatric Association*, 2014) estabelece alguns fatores ambientais - como baixo peso ao nascer e exposição fetal a ácido valpróico - e genéticos/fisiológicos como possíveis causas em porcentagem pequenas dos casos, fazendo assim com que esta pauta continue nebulosa.

A seguir, especificaremos as relações, gerais, entre linguagem e TEA.

2.2 DISTÚRBIOS DE LINGUAGEM E O TEA

A linguagem é uma faculdade humana, como destaca Benveniste (2021), ou seja, nenhuma outra espécie de animal a possui. Algumas habilidades de comunicação são encontradas no mundo animal, como é o caso das abelhas, que usam de danças para comunicar algumas situações. Porém, não há reciprocidade, não há diálogo. O contrário acontece com os seres humanos, os quais nascem com essa faculdade da linguagem, a qual permite aprender diferentes conjuntos de signos linguísticos que significam.

Sendo assim, um dos fatores que nos define enquanto humanos é, justamente, a capacidade de, através da linguagem, estabelecer relações dialógicas com nossos interlocutores. Mas, isso pode se tornar uma questão para indivíduos com TEA, pois este transtorno, como citado anteriormente, pode afetar essa faculdade humana. Segundo a *American Psychiatric Association* (2014, p. 53),

muitos indivíduos têm déficits de linguagem, as quais variam de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais (p. ex., vocabulário, gramática) estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado no transtorno do espectro autista.

Usualmente, as capacidades linguísticas de um indivíduo são desenvolvidas na primeira infância, momento em que passa pelo processo de aquisição de sua língua materna. Quando falamos de uma criança diagnosticada com o transtorno do espectro autista, falamos de seres humanos que podem apresentar pouca ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais, bem como de compartilhar o que está sentindo ou deseja. A faculdade da linguagem é mobilizada de uma maneira curiosa, com pouca ou quase nenhuma reciprocidade, caráter

essencial do diálogo, pois “costuma ser unilateral, sem reciprocidade social, usada mais para solicitar ou rotular do que para comentar, compartilhar sentimentos ou conversar” (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 53).

No entanto, “entre adultos com linguagem fluente, a dificuldade para coordenar a comunicação não verbal com a fala pode passar a impressão de ‘linguagem corporal’ estranha, rígida ou exagerada durante as interações” (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 54). Sendo assim, enquanto crianças com TEA apresentam maior dificuldade em iniciar uma interação social e compartilhar sentimentos e desejos, na vida adulta as questões parecem ser outras, sendo a principal a de coordenar a comunicação verbal com a não verbal, de maneira que esteja dentro do padrão social no qual estão inseridos.

Outra parte da definição de autismo são os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividades, conforme especificado no critério B, do quadro 2. No que diz respeito à linguagem, os exemplos são numerosos, como, por exemplo: “ecolalia, repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas, uso de ‘tu’ ao referir-se a si mesmo, uso estereotipado de palavras, frases ou padrões de prosódia [e] perguntas repetitivas” (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 54).

As vocalizações da criança com TEA nos primeiros anos de vida frequentemente estão relacionadas a um tom não usual, o qual inclui gritos repetitivos, zumbidos, onomatopeias, gemidos ou ecolalia. Dito isso, a maioria das crianças falantes com TEA e que possuem um grau de ecolalia na fase inicial da aquisição da linguagem, tendem a diminuir a frequência com o passar do tempo.

A ecolalia pode ser imediata ou tardia, porém,

as frases ecológicas podem ser complexas, mas são normalmente gaguejadas, como se fossem uma só palavra. Embora a ecolalia nas crianças com TEA pareça ser uma estereotipia vocal ou um comportamento auto-estimulatório, por vezes é funcional, permitindo que a criança faça pedidos, se acalme, participe em rotinas ou interações sociais ou ganhe tempo para processar a linguagem (Tager-Flusberg; Caronna, 2007, p. 5, tradução nossa).

Enquanto a ecolalia imediata se caracteriza pela repetição de palavras logo depois de ouvi-las, na ecolalia tardia a repetição se dá após um intervalo significativo de tempo.

A ecolalia em crianças com TEA muitas vezes parte da descrição dos responsáveis de brincadeiras “imaginárias”, como o diálogo repetitivo entre dois brinquedos, após assistir um vídeo. Dessa forma, as frases ecológicas podem ser complexas, mas geralmente são

fragmentos de algo que a criança viu ou escutou, como por exemplo, uma única palavra. Embora a ecolalia em crianças com TEA possa ser um comportamento autoestimulatório ou uma estereotipia vocal, em alguns casos ela ser algo funcional, o qual permite que o indivíduo faça pedidos, se acalmem, participem de uma rotina ou interação social, bem como ganhem tempo para processar a linguagem.

Segundo Tager-Flusberg e Caronna (2007, p. 5, tradução nossa), “até um quarto das crianças com TEA, entre 12 e 18 meses, apresentam regressão de linguagem”. Isso não significa que haja perda drástica da linguagem na maioria dessas crianças em relação ao desenvolvimento típico, mas sim que a criança fazia uso de palavras isoladas inconscientemente e, gradualmente, elas desapareceram. Enquanto isso, os responsáveis por elas relatam, costumeiramente, um retraimento social e afetivo, bem como mudança de temperamento.

Crianças pequenas, portadoras do TEA, demonstram capacidades comunicativas não verbais reduzidas, as quais, usualmente, antecedem a linguagem falada de crianças típicas. Além disso, usam menos gestos, menos uso de olhar para indicar ou interpretar o significado, bem como não iniciam ou respondem a ofertas de atenção conjunta. Diante desse cenário, em que a criança pode não utilizar da linguagem verbal, tampouco compensar essa falta com a linguagem gestual, utilizando, muitas vezes, sinais associados ao contato físico, como conduzir, empurrar ou mover a mão de outra pessoa até o objeto desejado.

Com frequência, o relato dos responsáveis e professores é de que a criança com TEA “vive em seu próprio mundo” e não prestam atenção nas vozes ao seu redor, de pessoas se comunicando com ela ou sobre ela, mesmo que reajam a outros estímulos auditivos não vocais, como o sinal de troca de período na escola e uma ambulância passando pela rua. Crianças típicas aprendem palavras escutando elas sendo usadas em diferentes contextos sociais, quando uma criança neurotípica acaba por não colocar a sua atenção em quem fala ao seu redor, elas perdem oportunidades de desenvolver a língua materna ou adicional.

Quando falamos do período em que as crianças típicas ingressam na escola, geralmente aos 4 anos, se não antes, falamos de um período em que elas expandem consideravelmente seus repertórios linguísticos. Logo nos primeiros anos dessa etapa, frequentemente, já dominam construções gramaticais complexas de sua língua materna, contudo o vocabulário continua a crescer ao longo da vida. As habilidades discursivas continuam em pleno desenvolvimento conforme vão se inserindo em diferentes contextos

sociais e linguísticos, tornando-se mais atentas às perspectivas dos ouvintes e narrando de forma mais complexa e estruturada.

Porém, quando falamos de crianças com TEA, muitas delas chegam à escola com construções linguísticas muito limitadas, bem como com as suas fragilidades na comunicação não verbal persistindo. Esses déficits de comunicação social acabam por se tornar barreiras no aprendizado e podem intensificar comportamentos considerados problemáticos, por estarem fora do padrão social. Nessa fase, é comum que a escola, família e profissionais que atendem a criança desenvolvam formas de comunicação alternativas, como o uso de sinais manuais.

De acordo com Tager-Flusberg e Caronna (2007, p. 6, tradução nossa), “há uma variabilidade considerável na taxa de progresso da linguagem entre crianças verbais com TEA”. Sendo assim, crianças com níveis mais altos de QI, linguagem receptiva, imitação e habilidades de atenção conjunta tendem a desenvolver mais habilidades relacionadas à escola. Em geral, crianças que já utilizam da linguagem verbal falada podem ter pontuações altas em testes de conhecimento de vocabulário, mesmo que possam não compreender ou descrever suas emoções, pensamentos e outros estados mentais.

Quando falamos de conhecimentos gramaticais, “há diferentes subgrupos, com algumas crianças atingindo pontuações médias ou acima da média em testes padronizados (cerca de 25% das crianças verbais com TEA), mas a maioria permanece atrasada” (Tager-Flusberg; Caronna, 2007, p. 7, tradução nossa), em relação ao desenvolvimento de crianças típicas da mesma faixa etária. Alguns casos, na língua portuguesa, são as omissões de letras/sílabas; adições de letras indevidas; inversões de letras/sílabas; substituições de letras com sons e formas semelhantes; aplicação incorreta das regras gramaticais, como a escassez ou falta de pontuação, entre outros.

Parte das dificuldades linguísticas apresentadas por indivíduos com TEA decorre das limitações para relacionar o *input* (conhecimento inicial que você absorve) com o conhecimento de mundo real, o que pode resultar em sua compreensão prejudicada do que o seu interlocutor está querendo comunicar. Uma das estratégias utilizadas para que o diálogo seja efetivo, e, desta maneira, o sujeito com TEA se proponha como locutor, é a utilização de vocabulário direto do que gostaria de se dizer. Isso, pois, tendo em vista, que indivíduos com TEA possuem deficiências centrais que fazem com que elas não utilizem tantas expressões faciais, linguagem corporal ou entonação para determinar a intenção de sua mensagem, a utilização de solicitações indiretas e não literais, como mentiras ou piadas irônicas, podem fazer com que o diálogo não seja concreto (*American Psychiatric Association*, 2014).

A fala de indivíduos com TEA pode soar estranha ou incomum perante às convenções sociais, e, justamente isto, é um dos sinais clínicos do distúrbio reconhecidos imediatamente. Dentro das questões linguísticas mais comuns do TEA estão as “dificuldades na área pragmática da língua e a capacidade de usá-la efetivamente em uma variedade de contextos sociais” (Tager-Flusberg; Caronna, 2007, p. 7, tradução nossa). Como já citado, indivíduos com TEA apresentam uma dificuldade no uso da língua, tornando-o limitado, pois raramente fazem comentários, solicitam informações, reconhecem-nas ou informam sobre algum assunto.

O interlocutor com TEA pode não seguir as convenções sociais do contexto social no qual está inserido, muitas vezes causando o efeito de falta de polidez ou educação, deixando de seguir regras comuns de comportamento, fazendo comentários que não possuem relevância direta com o assunto em questão e, no momento do diálogo, podem apresentar problemas na troca com seus pares, falando demais ou de menos. Isso se repete no momento em que é solicitado para esse indivíduo narrar eventos de sua própria vida ou histórias, pois pode não haver referência clara, ou o evento é apresentado de forma confusa e/ou desorganizada. As dificuldades relacionadas à pragmática da língua criam uma grande barreira na adaptação social de crianças e adultos com TEA, levando a comportamentos fora do esperado na sala de aula, parquinho e/ou trabalho.

Além disso, sabemos e entendemos a importância de respeitar o tempo de cada criança para desenvolver habilidades linguísticas, porém, isso não significa que não existam marcos que devem ser avaliados durante o seu desenvolvimento. O Quadro 4 apresenta alguns desses marcos.

Quadro 4 - Marcos do desenvolvimento linguístico

Um ano de idade	a criança aponta o que quer e combina palavras;
Dois anos de idade	o repertório de palavras e combinações deve aumentar;
Três anos de idade	passa a compreender conceitos de oposição, como quente/frio; forte/fraco; grande/pequeno e começa a apresentar fatos que foram vivenciados.
Quatro anos de idade	ainda ocorrem alguns errinhos de pronúncia, mas já conseguem contar histórias completas. Apresentam a fala fluente, utilizando frases com todos os elementos.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Espaço Humare (2023)

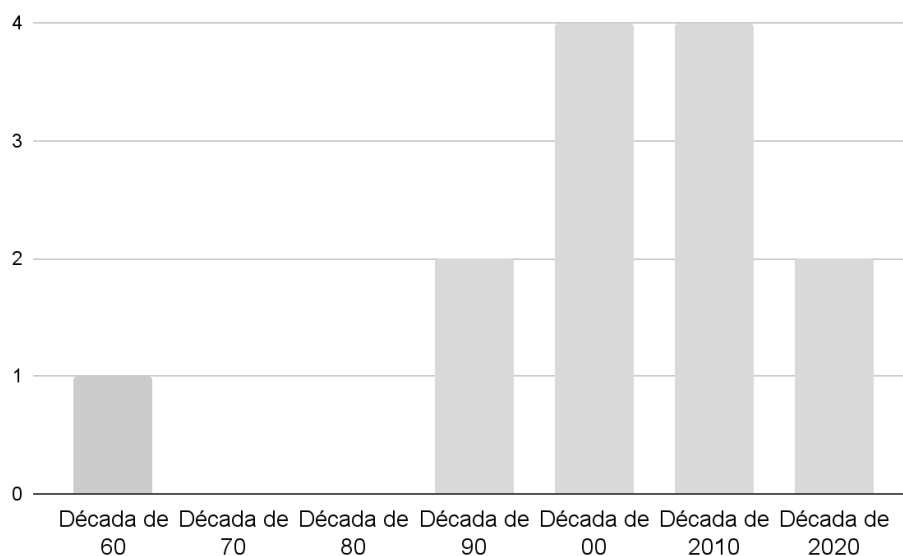
Como já mencionado, o tempo de desenvolvimento de cada criança pode variar bastante, mas esses marcos trazem uma espécie de “guia” a ser levado em consideração, o qual somente especialistas poderão informar se, de fato, a criança está com atraso na fala e se este é um sintoma do TEA ou somente o atraso.

Por fim, as crianças atravessam fases semelhantes durante o seu desenvolvimento, como a utilização de linguagem não verbal para se comunicar e o balbúcio (processo em que bebês começam a repetir palavras e sons, como “bababa” e “dadada”), parte fundamental do estabelecimento de conexões sociais. Conforme o crescimento vai acontecendo, começam a adquirir novos vocabulários e sons e, posteriormente, desenvolvendo habilidades linguísticas mais complexas, como a construção de orações mais elaboradas. Entretanto, pessoas com autismo enfrentam desafios no que diz respeito à comunicação social, dificultando sua interação social. De modo geral, demonstram maior interesse nos seus próprios assuntos do que no de seus pares, além de, raramente, imitar ações desses (marco importante no desenvolvimento típico). Isso dificulta a reciprocidade, característica essencial do diálogo, o qual se faz presente nos processos de intersubjetividade e subjetividade, os quais serão teorizados nos capítulos 4 e 5.

A seguir, trataremos dos principais marcos legislativos sobre o TEA no Brasil e, mais especificamente, do Rio Grande do Sul.

2.3 O TEA NO BRASIL: DESDOBRAMENTOS LEGISLATIVOS

Ao longo dos anos, a legislação brasileira abordou a temática “autismo” de forma lenta, mas gradual. A Figura 2 esclarece a evolução do tema no setor legislativo no decorrer das décadas. Utilizaremos os principais marcos.

Figura 2 - Quantidade de leis brasileiras sobre o TEA

Fonte: elaborada pelo autor, com base na legislação brasileira (2024).

A primeira lei que mencionamos na Figura 2, é a Lei nº. 4.024/1961, conhecida popularmente como a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)” (atualizada em 1996, com a Lei nº. 9.394, conhecida como a LDB atual), a qual fixa as diretrizes e bases para a educação brasileira. Mesmo que ela não mencione explicitamente o transtorno do espectro autista, ela estabelece fundamentos que se aplicam a todos os cidadãos, possibilitando um caminho de inclusão.

Nela são devidos como fins da educação: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, respeitando a dignidade e liberdades fundamentais, fortalecendo a unidade nacional e desenvolvendo integralmente a personalidade humana; bem como b) condena o tratamento desigual por quaisquer convicções filosóficas, políticas, religiosas ou preconceitos de classe ou raça. Além disso, é proposto a liberdade do ensino, pois é assegurado que todos têm o direito de ler e moradia (direito reassegurado na Constituição Federal de 1988). No que diz respeito à administração do ensino, cabe ao então Ministério da Educação e Cultura (atuais Ministério da Educação e Ministério do Esporte, porém sendo de responsabilidade só do primeiro), exercer atribuições em matéria de educação. Já o ensino militar é regulado por lei especial.

Nos anos 70 e 90, como é possível observar, não tivemos nenhum marco legislativo relevante para a pauta de inclusão relacionada ao TEA. Entretanto, nos anos 90, podemos afirmar que iniciamos um “*boom*” em relação a estas questões.

A primeira em questão, é a Lei nº. 8.069/1990, a qual estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo um grande marco no que diz respeito à infância e à adolescência. Essa lei, assim como a anterior, não fala explicitamente do autismo, mas estabelece direitos e princípios que se aplicam a todas as crianças, trazendo dignidade e respeito a elas.

No que diz respeito à proteção integral, o ECA garante efetivação dos direitos fundamentais, incluindo vida, saúde, educação, cultura, dignidade e convivência familiar, desta forma, colocando as crianças e adolescentes também como cidadãos. Além disso, torna como direitos fundamentais que nenhuma criança ou adolescente pode ser objeto de negligência, discriminação, exploração, violência ou opressão. Ainda, garante a prioridade de receber proteção e socorro em qualquer circunstância, tendo os serviços públicos com atendimento prioritário a eles.

Já a Lei nº. 8.742/1993, conhecida como a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), estabelece a organização da assistência social no Brasil. Novamente, embora não mencione explicitamente o autismo, existem pontos que são importantes para a construção da luta por inclusão social. Ela auxilia no embasamento da necessidade de uma equipe multidisciplinar na vida de uma pessoa com TEA, pois transforma a assistência social como um direito do cidadão e um dever do Estado, bem como objetiva: a) proteção à família, maternidade, infância, adolescência e velhice; b) amparo às crianças e adolescentes carentes; c) promoção da integração ao mercado de trabalho; d) habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência, promovendo sua integração à vida comunitária; e) garantia de um (01) salário mínimo de benefício mensal para pessoas com deficiência e idosos sem meios de prover a própria manutenção.

Além disso, a supracitada lei analisa territorialmente a capacidade protetiva das famílias e identifica vulnerabilidades, ameaças, vitimizações e danos. Sendo assim, é possível notar como, mesmo não falando do autismo, a lei é um avanço para os estudos de inclusão. Pois, através dela, podemos assegurar como direito o acompanhamento de serviço social a todas as famílias, o que ajuda, principalmente as famílias carentes, a identificarem o TEA e terem acesso aos acompanhamentos necessários.

Nos anos 2000, tivemos também muitos marcos sobre o TEA, tendo as primeiras leis específicas sobre o assunto. A Lei nº. 10.048/2000, estabelece prioridade no atendimento para determinados grupos, incluindo pessoas com deficiência, idosos, gestantes, lactantes,

pessoas com crianças de colo, obesos, pessoas com mobilidade reduzida, doadores de sangue e, mais especificamente, pessoas com transtorno do espectro autista (TEA).

Além disso, no mesmo ano, a Lei nº 10.098/2000, embora não mencione especificamente o autismo, define normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, o que traz um auxílio para pessoas com TEA com alguma outra deficiência e/ou mobilidade reduzida. A lei em questão visa garantir a acessibilidade e a participação plena de todas as pessoas na sociedade. Ao ter isso estabelecido, ela garante o direito à participação integral na sociedade, beneficiando, principalmente, aqueles que possuem comorbidades ou mobilidade reduzida. Com ela, criou-se a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação.

No ano seguinte, a Lei nº. 10.216/2001, é um dos maiores marcos do cenário de saúde mental brasileiro. Conhecida como a Lei da Reforma Psiquiátrica, ou lei antimanicomial, redireciona a assistência em saúde mental, priorizando o tratamento em serviços de base comunitária. Além disso, dispõe de proteção e direitos de pessoas com transtornos mentais, como a participação da família no tratamento e a proteção contra abuso.

A Lei nº. 10.436/2002 (“Lei da Língua Brasileira de Sinais - Libras”), pode parecer, de primeiro momento, que não tem muitas ligações com o assunto desta dissertação, mas resgatamo-a para trazer visibilidade às pessoas com TEA que utilizam a Libras como língua materna ou adicional. Dessa forma, essa determinação reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão de surdos, bem como garante que empresas de serviços públicos apoiem, de forma institucionalizada, o uso e difusão da língua de sinais. Além disso, obriga as instituições ligadas à saúde a atender e realizar tratamentos adequados às pessoas surdas, seguindo as normas vigentes. Ainda, a língua em questão é parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo obrigatória a oferta do ensino de Libras em cursos de formação de Educação Especial, fonoaudiologia e magistério.

Iniciando os anos 2010, a Lei Estadual Gaúcha nº. 13.798/2011 institui a Semana Estadual do Autismo, a ser realizada na primeira semana do mês de abril de cada ano. A sua finalidade é promover a conscientização sobre o autismo e desenvolver políticas governamentais para o diagnóstico, tratamento, educação e integração social do indivíduo autista e de seus familiares.

Já no ano seguinte, a Lei Berenice Piana, ou Lei nº. 12.764/2012, entretanto, é até hoje um dos principais marcos da luta pelos direitos do TEA. Promulgada em 27 de dezembro de 2012, essa legislação institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. Para efeitos da lei, é considerada uma pessoa com TEA, aquela que apresentar: a) deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social, ausência de reciprocidade social, falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; b) padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados, comportamentos sensoriais incomuns, excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos e fixos. Podemos notar que a lei segue o que discutimos na seção 1.1, onde trouxemos os critérios diagnósticos do TEA, em especial os definidos pelo DSM-V (*American Psychiatric Association*, 2014).

Além disso, a Lei Berenice Piana estabelece as seguintes diretrizes de política nacional de proteção à pessoa com Transtorno do Espectro Autista: a) intersetorialidade: desenvolvimento de ações e políticas com a participação de diferentes setores; b) participação da comunidade: formulação de políticas públicas com controle social. c) atenção integral à saúde: objetivando o diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, acesso a medicamentos e nutrientes. d) inserção no mercado de trabalho: Estímulo à inclusão profissional; e) informação pública: Responsabilidade do poder público quanto à divulgação de informações sobre o transtorno; f) formação e capacitação: Profissionais especializados e pais/responsáveis; g) estímulo à pesquisa científica: Prioridade para estudos epidemiológicos.

Por fim, define uma identificação visual para pessoas com TEA. Os estabelecimentos públicos e privados referidos na Lei nº. 10.048/2000, já citada, podem utilizar a fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com TEA. Além disso, é comum vermos pessoas que usam o cordão com essa mesma estampa para serem identificadas como pessoas autistas. Esse movimento tem crescido, principalmente, após a pandemia da COVID-19. A lei, de maneira geral, reconhece os direitos das pessoas com TEA e busca promover sua inclusão, bem como o acesso a serviços e apoio necessário para uma melhor qualidade de vida.

Três anos depois, a Lei nº. 13.146/2015, ficou conhecida como a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, onde, também

foram incluídas pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Essa foi instituída para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A lei em questão considera pessoa com deficiência aquela que tem o impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Em relação à acessibilidade, revigora a importância da aprovação de financiamento pelo poder público em projetos que contribuam para a acessibilidade, de diferentes maneiras, de um direito garantido à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida de viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Sendo assim, fica como dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros. Ainda, a lei prescreve a necessidade de fabricação de veículos de transporte coletivo adaptados para deficientes físicos.

No âmbito estadual, no ano de 2019, sancionada no dia 25 de setembro, a Lei nº. 15.322, institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul. Seu objetivo é garantir e promover o atendimento às necessidades específicas das pessoas com Transtornos do Espectro Autista, visando ao desenvolvimento pessoal, à inclusão social e à cidadania e ao apoio às suas famílias. Ela é baseada na Lei Federal nº. 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e na Lei Federal nº. 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A lei também estabelece que a pessoa com Transtornos do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Além disso, dois anos depois, com o Decreto n.º 55.824, de 5 de abril de 2021, fica estabelecido que a implementação e a execução da Política Estadual de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista serão desenvolvidas de forma conjunta pelos seguintes

órgãos: Secretaria da Saúde, Secretaria da Educação, Secretaria do Trabalho e Assistência Social, e Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos.

Ainda, nessa lei, é criado o programa TEAcolhe, o qual tem como objetivo garantir e promover o atendimento às necessidades específicas das pessoas com autismo, e é construído com o trabalho conjunto dos órgãos citados anteriormente. O programa criou 30 Centros Regionais de Referência (CRR) e sete Centros Macrorregionais de Referência (CMR), com o propósito de organizar e fortalecer as redes municipais de saúde, de educação e de assistência social no atendimento às pessoas com autismo e suas famílias.

Por fim, na década dos anos 2020, traremos duas leis que se destacam: a Lei Federal nº. 13.977/2020 e a Lei nº. 14.626/2023. A primeira, também chamada de Lei Romeo Mion⁴, altera alguns incisos da lei Berenice Piana, de 2012. Dessa forma, estabelece a emissão de uma Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa, também chamada de CipTEA, é um documento que pode ser apresentado para informar a condição do indivíduo. A carteira pode ser emitida por órgãos estaduais, distritais e municipais que executam a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Ao solicitar o documento, a família deve apresentar um requerimento e um relatório médico com a indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID).

Enquanto isso, a segunda, altera as leis nº. 10.048/2000 e nº. 10.205/2001, passando a oferecer atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista, bem como obriga as empresas públicas de transporte e as concessionárias de transporte coletivo a reservar assentos, devidamente identificados, para pessoas dentro do espectro.

A seguir, abordamos a teoria linguística de Émile Benveniste, nosso principal teórico nesta dissertação.

⁴ Recebeu esse nome por conta do filho do apresentador Marcos Mion, que se encontra no espectro. A escolha é controversa, enquanto alguns apoiam a decisão, outros dizem que o apresentador em questão usa da condição do filho para ter os holofotes da mídia e pouca ajuda na causa em questão.

3 A TEORIA DA LINGUAGEM DE ÉMILE BENVENISTE

Nascido em Alep, Síria, em 27 de maio de 1902, Émile Benveniste mudou-se para Paris em 1913 para estudar na *École Rabbinique de France*. No ano de 1924 naturalizou-se francês, trocando seu nome de batismo (Ezra) por Émile. Segundo Flores (2013), alguns fatos de sua vida devem ser destacados: seu irmão ter sido deportado e morto; a sua exclusão do ensino público, no ano de 1940, por ser judeu e o acidente vascular, em 1969, que levou a sua morte sete anos depois.

Benveniste teve uma vida dedicada ao trabalho. Obtendo diploma de Estudos Superiores até prestando serviço militar em Marrocos, o autor chegou a publicar “18 obras, 291 artigos, 300 resenhas e 34 comunicações na Société Linguistique de Paris” (Flores, 2013, p. 14). Além de receber o título de doutor em Letras - com sua tese nomeada como *Origine de la formation des noms en indo-européen* - ocupar diversos cargos em diferentes instituições, assinar espécie de manifestos contra a guerra do Rife. Infelizmente, após excesso de trabalho, Benveniste sofre um infarto - precipitado - grave que resulta em anos paralisado e afásico até a sua morte em 3 de outubro de 1976. O autor está enterrado no Cemitério Gonards, em Versalhes, França.

Porém, seu legado é marcado por pesquisadores no mundo inteiro interessados em seu repertório, justamente por conter nele textos profundos e intrigantes. Em especial, os que dizem respeito a sua teoria da linguagem, um tema plural, às vezes divergente entre autores. Por isso, neste capítulo teremos dois momentos, são eles: “Benveniste em: a subjetividade da linguagem”, em que abordaremos as ideias contidas, principalmente, em “Da subjetividade da linguagem”, publicado originalmente no *Journal de psychologie*, em 1958, e, posteriormente no livro “Problemas de Linguística Geral I”. Após, em “Benveniste em: o que é enunciação?”, traremos reflexões acerca do que entendemos como enunciação, principalmente baseado no texto “O aparelho formal da enunciação”, de 1970, publicado primeiramente na Revista *Langages* (Paris) e, posteriormente, na obra “Problemas de Linguística Geral II”, em 1974.

Como citado anteriormente, Benveniste tem uma vasta produção científica e a escolha desses dois textos não foi por acaso ou de maneira aleatória. Acreditamos que eles têm o potencial de nos ajudar a responder a questão problematizadora desta dissertação (qual a contribuição dos estudos da intersubjetividade em sujeitos falantes com TEA para a inclusão?) e atingir o objetivo geral (estudar o conceito de intersubjetividade para entender o uso da língua por locutores autistas que se propõem como sujeitos de seus dizeres.). Em “Da

subjetividade da linguagem”, o linguista (Benveniste, 2020) escreve originalmente para um periódico de psicologia, o que nos deixa claro, logo em um primeiro momento, seu caráter interdisciplinar, algo que buscamos nesta pesquisa. Pois, vejamos, ao tratarmos de um aspecto da linguagem em uma condição médica, não seria possível a fazer sem um aspecto que ultrapassa mais de uma área, no nosso caso, em especial, a medicina psiquiátrica e a psicologia.

Ao mesmo tempo, no texto “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste (2023) escreve diretamente para linguistas, o que nos permite uma leitura e uma organização teórica-metodológica de nosso trabalho, sim, interdisciplinar, mas com o foco na linguística da enunciação, área de qual este trabalho surge. Nele, o autor (Benveniste, 2023) traz uma espécie de última aula sobre enunciação, uma vez que é o último texto publicado antes de sua morte, mas também apresenta uma síntese, por assim dizer, sobre o tema enunciação.

Sem mais delongas, iniciemos pela subjetividade.

3.1 BENVENISTE EM: A SUBJETIVIDADE DA LINGUAGEM

Antes de aprofundarmos a noção da subjetividade na linguagem, trazemos o conceito da enunciação em Benveniste - de maneira geral, tendo em vista que em 3.2 abordaremos o tema mais esmiuçadamente - que a trata como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização (Benveniste, 2023, p. 82). Em outros termos, a enunciação é entendida como o uso da língua e pressupõe um quadro enunciativo, o qual se configura por sujeitos (categoria de pessoa: eu e tu), espaço e tempo. Dessa forma, nos deteremos a estudar, neste subcapítulo, principalmente, o texto “Da subjetividade da linguagem” (escrito em 1958).

Para nos fazermos claros, iniciemos com considerações acerca da categoria de pessoa, a qual se constitui enquanto uma classe primária da linguagem, na qual é possível “visualizar” a “experiência subjetiva dos sujeitos que se situam na e pela linguagem” (Flores, 2013, p. 123). A categoria de pessoa é, então, uma forma de expressão linguística, que, por meio do sistema de referências individuais de cada sujeito, este se apropria, enquanto locutor, ao enunciar, tornando-se único e irrepetível em cada uso da enunciação.

Nesse sentido, o autor (Flores, 2020, p. 273) explicita que

os pronomes não constituem uma classe unitária, mas espécies diferentes segundo o modo de linguagem do qual são os signos. Uns pertencem à sintaxe da língua, outros são característicos daquilo a que chamamos as “instâncias do discurso”, isto é, os

atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor.

Assim, Benveniste (2020) trata os pronomes como um problema de linguagem, isto é, algo que transpassa a diferença gramatical entre línguas. Nesse sentido, ele propõe reflexões sobre a categoria de pessoa, a qual está inserida no quadro enunciativo que se configura por sujeitos (a categoria, em questão), tempo e espaço. A última parte constituinte não será explorada neste trabalho em razão do seu foco.

Entendemos aqui algumas diferenças entre o “eu” (categoria de pessoa) e o *eu* (pronome). O último pertence à sintaxe da língua, aquele às instâncias do discurso, assim “cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal” (Benveniste, 2020, p. 274), porque “*Eu* só pode definir-se em termos de “locução”, não em termos de objetos, como um signo nominal. *Eu* significa **‘a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém eu’**” (Benveniste, 2020, 274, grifos nossos). Assim sendo, entendemos o *eu* como a pessoa da enunciação, ou seja, é pertencente à instância discursiva.

Vejamos, o pronome “eu” só pode ser identificado dentro da instância de discurso em que é produzido. Ele não tem valor fora dessa instância específica. Além disso, o “eu” também deve ser considerado como uma forma linguística que só existe no ato de proferir palavras. Nesse processo, há uma dupla instância: a do “eu” como referente e a do discurso que contém o *eu* como referido. Podemos definir o *eu* como o “indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*” (Benveniste, 2020, p. 274). À vista disso, ao introduzirmos a situação de “alocução”, obtemos uma definição simétrica para o *tu*: “o indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*” (Benveniste, 2020, p. 274). O linguista (Benveniste (2020), ainda mostra o grande porquê do pronome ser um problema de linguagem e não somente de uma língua-idioma. “Essas definições visam eu e tu como uma categoria de linguagem e se relacionam com a sua posição na linguagem” (Benveniste, 2020, p. 279). Assim, o eu e o tu não são formas linguísticas, mas sim constituem-se como posições na linguagem.

Outrossim, há uma série de “indicadores” que se relacionam com o *eu* e o *tu*. Esses indicadores podem ser pronomes, advérbios ou locuções adverbiais. Por exemplo, os demonstrativos como “este” organizam-se correlativamente com os indicadores de pessoa, como no latim “*hic*” (este) e “*iste*” (esse). Um traço distintivo dessa série é a identificação do objeto por meio de um indicador de ostensão simultânea à instância de discurso que contém o

indicador de pessoa. Por exemplo, “*hic*” (aqui) oposto a “*iste*” (lá) associa-se ao *eu* ou ao *tu*. Ainda, além dos demonstrativos, encontramos os advérbios “aqui” e “agora”. Esses advérbios delimitam a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância de discurso que contém o *eu*. Porém, a série não se limita a “aqui” e “agora”; inclui muitos outros termos, como “hoje”, “ontem”, “amanhã” e “em três dias”.

Assim, “o essencial é, portanto, a relação entre o indicador (de pessoa, de tempo, de lugar, de objeto mostrado, etc.) e a presente instância de discurso” (Benveniste, 2020, p. 275). Na verdade, quando não se busca mais, pela própria expressão, a relação do indicador com a única instância que o manifesta, a língua recorre a uma série de termos distintos que correspondem um a um aos primeiros. Esses termos não se referem mais à instância de discurso, mas sim aos objetos “reais”, aos tempos e lugares “históricos”. Por exemplo, as correlações como “eu: ele”, “aqui: lá”, “agora: então”, “hoje: ontem”, “na véspera: amanhã”, “no dia seguinte: na próxima semana”, “há três dias antes, etc.” revelam a diferença profunda entre esses dois planos.

Muitas vezes, tratamos de forma superficial e incontestável a referência ao “sujeito que fala” implícita nesse grupo de expressões. No entanto, essa referência perde sua significação própria se não considerarmos o traço que a distingue dos outros signos linguísticos. Assim, é fundamental reconhecer que essas formas “pronominais” não remetem à “realidade” nem a posições “objetivas” no espaço ou no tempo. Em vez disso, elas se relacionam com a enunciação, que é sempre única, refletindo seu próprio uso.

A importância dessas formas pronominais está relacionada à natureza do problema que elas resolvem: a comunicação intersubjetiva. A linguagem soluciona esse problema criando signos “vazios”, não referenciais em relação à “realidade”, mas sempre disponíveis. Esses signos se tornam “plenos” quando um locutor os assume em cada instância do discurso. Desprovidos de referência material, eles não podem ser mal empregados e escapam à condição de verdade ou negação.

Essas formas pronominais desempenham o papel de fornecer o instrumento para a conversão da linguagem em discurso. Ao identificar-se como pessoa única ao pronunciar *eu*, cada locutor se propõe alternadamente como “sujeito”. Portanto, o uso dessas formas está condicionado à situação de discurso e não a outras circunstâncias. Se cada locutor tivesse um “indicativo” distinto (semelhante aos indicativos próprios de estações de rádio), teríamos praticamente tantas línguas quanto indivíduos, tornando a comunicação estritamente impossível.

A linguagem previne esse perigo instituindo um signo único, mas móvel, *eu*, que pode ser assumido por todo locutor, com a condição de que ele, cada vez, só remeta à instância do seu próprio discurso. Esse signo está, pois, ligado ao exercício da linguagem e declara o locutor como tal. É essa propriedade que fundamenta o discurso individual, em que cada locutor assume por sua conta a linguagem inteira (Benveniste, 2020, p. 276).

O hábito muitas vezes nos torna insensíveis à diferença profunda entre a linguagem como um sistema de signos e a linguagem quando é assumida pelo indivíduo. Quando nos apropriamos dela, a linguagem se transforma em instâncias de discurso, caracterizadas por um sistema de referências internas cuja chave é o pronome “eu”. Esse “eu” define o indivíduo pela construção linguística particular que ele utiliza ao se expressar como locutor. Assim, os indicadores “eu” e “tu” não podem existir apenas como signos virtuais; eles não são meramente abstrações, mas sim atualizados na instância de discurso, marcando o processo de apropriação pelo locutor.

O caráter sistemático da linguagem faz com que essa apropriação, indicada por esses pronomes, se estenda a todos os elementos que formalmente “concordam” na instância de discurso. Isso ocorre principalmente com o verbo, variando conforme o tipo de idioma. Devemos enfatizar que a “forma verbal” está intrinsecamente ligada à instância individual de discurso, sendo sempre atualizada pelo ato de fala e dependente desse ato. Ela não pode existir de forma virtual e “objetiva”. Embora o infinitivo do verbo seja frequentemente representado como entrada de léxico em muitas línguas, o infinitivo na língua é substancialmente diferente do infinitivo na metalíngua lexicográfica. Todas as variações do paradigma verbal (aspecto, tempo, gênero, pessoa, etc.) resultam dessa atualização e dependência em relação à instância de discurso. O “tempo” do verbo, por exemplo, é sempre relativo à instância em que a forma verbal aparece.

Portanto, um enunciado pessoal finito se constitui em dois níveis: ele utiliza a função denominativa da linguagem para estabelecer referências de objeto como signos lexicais distintivos e organiza essas referências com a ajuda de indicadores autorreferenciais correspondentes às classes formais reconhecidas pelo idioma. Mas será que essa condição sempre prevalece? A linguagem em uso, mesmo sendo produzida em instâncias discretas, não está necessariamente limitada a instâncias “pessoais”. Empiricamente, sabemos que há enunciados de discurso que, apesar de sua natureza individual, escapam à condição de pessoa, isto é, “remetem não a eles mesmos, mas a uma situação ‘objetiva’”. É o domínio daquilo a que chamamos a ‘terceira pessoa’” (Benveniste, 2020, p. 277).

A “terceira pessoa” representa, de fato, o membro não marcado da correlação de pessoa. Portanto, não é um truísmo afirmar que a não-pessoa é o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não se referem a si mesmas, mas sim predicam processos relacionados a qualquer entidade ou objeto, exceto à própria instância. Essa referência pode sempre ser munida de uma referência objetiva. Por isso, entenderemos, aqui, o *eu* e o *tu* como as pessoas do discurso e o *ele/ela* como as pessoas de fora, ou seja, de quem/do que se fala.

Na classe formal dos pronomes, os chamados de “terceira pessoa” são completamente diferentes de *eu* e *tu*, tanto em função quanto em natureza. Como já se observou há muito tempo, formas como **ele**, **o**, **isso**, etc., servem apenas como substitutos abreviados. Por exemplo, em francês: “*Pierre est malade; il a la fièvre*” (Pedro está doente; ele está com febre). Esses pronomes substituem ou revezam com outros elementos materiais no enunciado. Essa função não se limita apenas aos pronomes; pode ser desempenhada por elementos de outras classes, como certos verbos em francês: “*cet enfant écrit maintenant mieux qu’il ne faisait l’année dernière*” (essa criança escreve melhor agora do que no ano passado). Essa função de “representação” sintática se estende a termos de diferentes “partes do discurso”, economizando segmentos ou até enunciados inteiros por meio de substitutos mais maleáveis. Portanto, não há semelhança entre a função desses substitutos e a dos indicadores de pessoa.

Em alguns idiomas, a “terceira pessoa” é verdadeiramente uma “não-pessoa”. Por exemplo, nas duas séries do idioma Yuma (Califórnia), os prefixos pronominais possessivos são: primeira pessoa?-, segunda *m-*, *man’*; terceira zero, *n’*. A referência de pessoa é uma referência zero fora da relação *eu*–*tu*. Em outros idiomas (principalmente indo-europeus), a regularidade formal e uma simetria secundária dão a impressão de três pessoas coordenadas. Isso ocorre especialmente em línguas modernas com pronomes obrigatórios, onde a “terceira pessoa” parece ser um membro de um paradigma de três termos, continuando *eu* e *tu*. No entanto, essa simetria é apenas formal. O que realmente distingue a “terceira pessoa” é:

- a) A capacidade de combinar-se com qualquer referência de objeto.
- b) A ausência de reflexividade em relação à instância de discurso.
- c) A variedade de variantes pronominais ou demonstrativas. A incompatibilidade com o paradigma de termos referenciais como “aqui”, “agora”, etc.

Portanto, uma análise sumária das formas classificadas como pronominais revela classes de natureza completamente diferentes. Isso nos leva a distinguir a língua como um repertório de signos e sistema de combinações, por um lado, e a língua como atividade

manifestada nas instâncias de discurso, caracterizadas por índices próprios, por outro. Isso posto, podemos compreender de forma mais clara o que Benveniste diz em seu texto “Da subjetividade da linguagem”, de 1958.

Ele inicia propondo uma reflexão sobre a linguagem como instrumento. “Falar de instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. **A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou**” (Benveniste, 2020, p. 282, grifo nosso). Podemos pensar que durante os milênios, de acordo com as necessidades impostas pelo mundo, o ser humano criou uma forma de comunicação chamada linguagem. Não devemos nos enganar. Não existem registros que possibilitem ver o ser humano sem a linguagem, é algo natural. Nunca foi possível ver o homem reduzido a si próprio, sem a linguagem.

Ora, a linguagem não deve ser reduzida a um mero instrumento. Os caracteres da linguagem, sua natureza imaterial, seu funcionamento simbólico e sua organização articulada já são suficientes para suscitar dúvidas sobre essa assimilação. Embora na prática cotidiana a palavra pareça funcionar como uma “coisa” que trocamos. Essa função retorna à própria palavra. Além disso, Benveniste (2020) traz a relação entre palavra e comunicação. Para que a palavra desempenhe essa função, ela precisa ser habilitada pela linguagem como um todo. A aptidão para a comunicação reside em uma propriedade da linguagem, que permanece pouco visível e difícil de caracterizar completamente.

Se é da natureza humana possuir a faculdade da linguagem, entendemos que “**É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito**; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de “ego” (Benveniste, 2020, p. 282, grifo nosso). Dito isso, é por meio da linguagem que, não só entendemos a definição da sociedade, mas também, a de *eu*: o sujeito de sua própria enunciação. Por isso, a subjetividade que trataremos aqui é “a capacidade do locutor se propor como ‘sujeito’. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo” (Benveniste, 2020, p. 286). Ou seja, a subjetividade que trazemos neste trabalho não é a que diz respeito à psicologia, mas sim ao “eu” que diz *eu*. “Encontramos aí o fundamento da ‘subjetividade’ que se determina pelo status linguístico da ‘pessoa’. A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste” (Benveniste, 1991, p. 286). Isto é, não utilizamos o *eu* sem estarmos nos dirigindo a alguém. Esse alguém que será nossa alocação, o *tu*.

A partir desse entendimento, questionamo-nos de que forma [a pessoa] com TEA movimenta as ferramentas dispostas pela língua para passar de locutor a sujeito de sua própria enunciação. Ele se auto inclui na enunciação? Se sim, como? Apesar das barreiras, a enunciação se torna efetiva? Esses questionamentos nos intrigam, mas nos motivaram a escolher Émile Benveniste como o principal teórico dessa pesquisa (Marinho; Toldo, 2023, p. 7).

É nessa condição constitutiva de pessoa que se encontra o diálogo, o qual implica a reciprocidade: ora sou *eu*, ora sou *tu*. Pensemos, a linguagem só é possível porque cada falante se apresenta como sujeito, referindo-se a si mesmo como *eu* em seu discurso. Assim, propomos a existência de outra pessoa, alguém que, embora exterior a “mim”, torna-se meu eco - a quem chamamos de *tu* e que me responde da mesma forma. A polaridade das pessoas é fundamental na linguagem, e o processo de comunicação decorre dessa polaridade de maneira pragmática. Essa é singular e não tem equivalente fora da linguagem. Ela não implica igualdade nem simetria: o *ego* sempre ocupa uma posição de transcendência em relação ao *tu*, mas ambos são complementares e reversíveis. Não há paralelo para essa dinâmica.

Por isso, a condição humana na linguagem é única. Somente o ser humano cria essa reversibilidade. Assim, as antigas dicotomias entre “eu” e “outro”, indivíduo e sociedade, perdem relevância. Essa dualidade não pode ser reduzida a um único termo original. Em vez disso, é na interação dialética entre os dois termos que encontramos o fundamento linguístico da subjetividade. Sendo assim, a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Nesse sentido, questionamo-nos: como estudantes com TEA se propõem como sujeitos em suas enunciações nas aulas de línguas?

A linguagem é profundamente marcada pela expressão da subjetividade. Questionamo-nos se, construída de outra maneira, ainda poderia funcionar e ser chamada de “linguagem”. Porém, quando falamos sobre linguagem, não nos referimos apenas a línguas particulares. Os fatos das línguas particulares testemunham em favor da linguagem como um todo. Por exemplo, os termos que usamos aqui, como *eu* e *tu*, não devem ser considerados meras figuras de linguagem, mas sim formas linguísticas que indicam a “pessoa”. É notável que, em qualquer língua, em qualquer época ou região, os “pronomes pessoais” nunca estão ausentes. Uma língua sem expressão da pessoa é inconcebível. Embora em algumas línguas e circunstâncias esses pronomes possam ser deliberadamente omitidos, essa omissão apenas enfatiza o valor intrínseco dessas formas. A existência implícita desses pronomes confere valor social e cultural aos substitutos impostos pelas relações de classe.

No entanto, esses pronomes se distinguem de todas as outras designações linguísticas. Eles não se referem a um conceito abstrato nem a um indivíduo específico. Não existe um conceito global de “eu” que englobe todas as instâncias individuais desse pronome, como ocorre com o conceito de “livro”, que abrange todos os usos individuais da palavra “livro”. O “eu” não denota uma entidade lexical específica. Poderíamos argumentar que o *eu* se refere a um indivíduo particular? Se assim fosse, haveria uma contradição permanente na linguagem: como um único termo poderia referir-se indiferentemente a qualquer indivíduo e, ao mesmo tempo, identificá-lo em sua singularidade? Estamos diante de uma classe de palavras, os “pronomes pessoais”, que escapam ao status de todos os outros signos linguísticos.

“A que, então, se refere o *eu*? A algo de muito singular, que é exclusivamente linguístico: *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor” (Benveniste, 2020, p. 285). Esse termo só pode ser compreendido dentro do contexto de uma instância de discurso específica, e sua referência é sempre atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do próprio discurso. Na instância de discurso em que o *eu* designa o locutor, este se apresenta como “sujeito”. Portanto, é literalmente verdadeiro que o fundamento da subjetividade reside no exercício da língua. Se refletirmos cuidadosamente, veremos que não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito além daquele que ele mesmo oferece sobre si mesmo. “A linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu*” (Benveniste, 2020, p. 285).

Os pronomes pessoais, por sua vez, desempenham um papel fundamental na revelação da subjetividade na linguagem. Além disso, outras classes de pronomes dependem desses pronomes e compartilham do mesmo status. Os indicadores de dêixis, como os demonstrativos, advérbios e adjetivos, organizam as relações espaciais e temporais em torno do “sujeito”, que é tomado como ponto de referência. Expressões como “isto, aqui, agora” e suas correlações (“isso, ontem, no ano passado, amanhã”, etc.) têm em comum o fato de se definirem apenas em relação à instância de discurso em que são produzidas, ou seja, sob a dependência do *eu* que as enuncia.

Além disso, a subjetividade se completa com a expressão da temporalidade, ambas se somam à categoria espacial e forma a tríade enunciativa. Pensemos, em qualquer tipo de língua, observa-se uma organização linguística da noção de tempo. Essa noção pode ser marcada pela flexão verbal ou por palavras de outras classes (partículas, advérbios, variações lexicais etc.). Independentemente da forma, todas as línguas distinguem “tempos”. Por exemplo, o francês separa passado e futuro por meio de um “presente”, enquanto outras

línguas, como algumas ameríndias, têm distinções entre “presente-passado” e “presente-futuro” em relação ao passado. Essas distinções refletem a estrutura formal da linguagem.

Para compreendermos de melhor maneira o tópico “tempo”, remetemos ao texto “A linguagem e a experiência humana”,⁵ de 1965. Nele, Benveniste continua suas reflexões sobre a categoria de pessoa, mas agora somadas às da categoria de tempo.

Aqui, ele institui que todas as línguas possuem categorias e que

a língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais de que cada um se apropria pelo ato de linguagem e que, em cada instância de seu emprego, assim que é assumido por seu enunciador, se torna único e sem igual, não podendo realizar-se duas vezes da mesma maneira (Benveniste, 2023, p. 69).

Segundo o linguista, podemos identificar três (03) tempos, a saber: o físico, o crônico e o linguístico. Apesar de nos debruçarmos principalmente sobre o último, cabe a nós fazermos uma breve definição sobre os três, conforme Quadro 5.

Quadro 5 - Os três tempos

TEMPO FÍSICO	TEMPO CRÔNICO	TEMPO LINGUÍSTICO
É um contínuo uniforme, infinito, linear, segmentável à vontade. Ele tem por correlato no homem uma duração infinitamente variável que cada indivíduo mede pelo grau de suas emoções e pelo ritmo de sua vida interior.	É o tempo dos acontecimentos, que engloba também nossa própria vida enquanto sequência de acontecimentos.	O que o tempo linguístico tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala [...] Este presente é reinventado a cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Benveniste (2023, p. 71-75)

Dessa forma,

observar-se-á que na realidade a linguagem não dispõe senão de uma única expressão temporal, o presente, e que este, assinalado pela coincidência do acontecimento e do discurso, é por naturalidade implícito. [...] A língua não os situa

⁵ Ao contrário do que fizemos com os outros textos trabalhados nesta dissertação, não iremos aprofundar o todo de “A linguagem e a experiência humana”, somente o que julgamos necessário. Aos interessados em ler a obra na íntegra, sugerimos a leitura desse capítulo no livro “Problemas de Linguística Geral II”.

no tempo [passado e presente] segundo sua posição própria, mas somente pontos vistos para trás ou para frente *a partir do presente* (Benveniste, 2023, p. 76).

Sendo assim, na expressão da língua possuímos somente o tempo presente, o passado e o futuro são projeções presentes na virtualidade da língua, esta tendo as marcas para identificá-los, mas quem a ordena são os falantes. Isto é, toda vez que o ser humano movimenta a língua para enunciar, ele institui um novo momento, o qual ainda não foi vivido. Por isso, na enunciação, o único tempo existente é o presente da fala. O passado e o futuro são, somente, projeções a partir do tempo presente, para frente e para trás.

Ademais, a categoria de pessoa somada a de tempo instituem a **dialética singular**: um diálogo interior que define a mola da subjetividade. Assim, (re)organizamos o questionamento anterior: como pessoas com TEA se propõem como sujeitos em suas enunciações, **no tempo presente da fala**?

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas "vazias" das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua "pessoa", definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu* (Benveniste, 2020, p. 286).

A instância de discurso é fundamental para todas as coordenadas que definem o sujeito, embora mencionemos apenas as mais evidentes de forma resumida. A introdução da “subjetividade” na linguagem cria a categoria da pessoa, tanto dentro quanto fora da linguagem. Além disso, essa mudança de perspectiva tem efeitos diversos na estrutura das línguas, afetando a organização das formas e as relações de significado.

Como conclusão, Benveniste (2020, p. 287) faz um pequeno parágrafo explicando a “intersubjetividade”:

muitas noções na linguística, e talvez mesmo na psicologia, aparecerão sob uma luz diferente se as restabelecemos no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de intersubjetividade, única que torna possível a comunicação linguística.

De acordo com Flores (2009), Émile Benveniste reflete a noção de subjetividade de maneira complexa e multifacetada, a qual é moldada pelos diversos contextos teóricos em que o autor a explorou ao longo de sua carreira. Em “Da subjetividade...”, Benveniste estabelece uma relação intrínseca entre linguagem, intersubjetividade e a constituição do sujeito. A

linguagem, para o autor, não é apenas um instrumento de comunicação, mas sim a condição de existência do homem, sempre em relação ao outro. É nesse diálogo constante que a subjetividade se forma, marcada pelas categorias gramaticais de pessoa.

No entanto, a subjetividade benvenistiana não se restringe à estrutura da língua. Ela também se manifesta no ato de enunciação, na própria ação de enunciar. Nesse sentido, a subjetividade está ligada à temporalidade do discurso e à singularidade de cada ato de linguagem. Percebemos, então, que ela é um conceito que se entrelaça com diversas outras noções, como a intersubjetividade, a linguagem e a pessoa, oferecendo um panorama rico e complexo sobre a constituição do sujeito na perspectiva linguística. Nesse sentido, continuamos nosso trabalho conceituando o que entendemos por enunciação.

3.2 BENVENISTE EM: O QUE É ENUNCIACÃO?

Não poderíamos trabalhar com os estudos de Benveniste sem determo-nos detalhadamente em sua teoria da enunciação. Um olhar desatento pode acreditar que para isto um parágrafo ou dois seriam suficientes, porém, ao olharmos mais profundamente a contribuição de Benveniste para os estudos do que entendemos como enunciação não seria justo, nem promissor não dedicar uma grande parte do nosso trabalho à ela.

Neste subcapítulo, trabalhamos com a ideia de uma pergunta que norteia os nossos estudos: o que é enunciação? Para respondê-la, precisaremos de certo tempo. Como ponto de partida, utilizamos o texto “O aparelho formal da enunciação”, escrito por Benveniste e publicado, originalmente, em 1970, na revista parisiense *Langages*, e republicado quatro anos depois na obra *Problemas de Linguística Geral*. Podemos dizer que é um texto muito especial para o campo enunciativo, pois nele, Benveniste sintetiza seus mais de 40 anos de pesquisa no assunto.

Encomendado por Tzvetan Todorov, temos um texto voltado para linguistas e algumas das últimas considerações de Benveniste sobre enunciação. Além disso, o texto é o único a carregar o termo “enunciação” logo em seu título, possibilitando encontrar um pouco de cada discussão feita em textos anteriores. De maneira geral, podemos traçar os aspectos enunciativos que pensaremos adiante, a saber:

- (a) o aspecto de “realização vocal da língua”, de fonação, cuja ênfase de pesquisa favorece seu estatuto oral, vocal;

- (b) o aspecto de conversão da língua em discurso. Diríamos que, por esse prisma, é favorecida uma visão operatória da enunciação;
- (c) o aspecto do ato único e individual. Por esse viés, é incluída na discussão a interessante questão do locutor e, por ela, a da subjetividade na linguagem;
- (d) o aspecto do diálogo, do *quadro figurativo* (Flores, 2013, p. 170).

Sendo assim, Benveniste deixa bem claro que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 2023, p. 82). Talvez o leitor então se pergunte se poderíamos igualar a enunciação à “fala”. A resposta é simples e direta: não. Em seguida, ele explica o porquê: se faz necessário termos cuidado com o que caracteriza a enunciação: “é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta” (Benveniste, 2023, p. 82). Dessa forma, entendemos que a enunciação se dá pela relação do locutor com a língua. Considera-se o locutor, que toma a língua como instrumento, e os caracteres linguísticos marcadores desta relação. Nesse grande processo podemos debater a partir de três caminhos.

O mais notório é a realização vocal da língua. Benveniste (2023) permite que a discussão seja levada para o ponto de vista da natureza vocal da língua, porém, mesmo que dê destaque ao assunto, é bastante conciso ao afirmar:

os sons emitidos e percebidos, quer sejam estudados no quadro de um idioma particular ou nas suas manifestações gerais, como processos de aquisição, de difusão, de alteração - são outras tantas ramificações da fonética - procedem sempre de atos individuais, que o linguista surpreende sempre que possível em uma produção nativa, no interior da fala (Benveniste, 2023, p. 82).

Isto é, na prática científica, buscamos eliminar ou reduzir as particularidades da enunciação fônica, recorrendo a diferentes indivíduos e multiplicando os registros, com o objetivo de obter uma representação média dos sons, sejam eles distintos ou interligados. No entanto, é importante reconhecer que, mesmo quando a experiência é repetida em detalhes, a noção de identidade permanece aproximativa, pois os mesmos sons nunca são reproduzidos exatamente da mesma maneira. Podemos notar que nessa reflexão, Benveniste (2023) já dá indícios do que, posteriormente, aprofundará sobre o caráter único e irrepetível da enunciação.

Sobre isso, Benveniste (2023) não tem nada mais a dizer, salvo no final de “O aparelho formal da enunciação”, em que destaca a necessidade de pensar a enunciação em diferentes horizontes, como, por exemplo, a diferenciação entre enunciação falada e enunciação escrita, o que não aprofundaremos neste trabalho.

Ainda, o linguista teoriza sobre o mecanismo da enunciação produzida: a semantização, a qual poderíamos definir como a conversão da língua em discurso, pois “a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso” (Benveniste, 2023, p. 83). Contudo, nos deparamos com um conceito muito parecido com o de enunciação. Mas, vejamos bem, “a enunciação é o *ato de dizer* e não o produto do ato. [...] não se trata do que é dito, de um suposto conteúdo transmitido, mas do simples fato de que *se diz* algo, que esse algo acontece, tem lugar, aparece” (Flores, 2019a, p. 166). Isto é, os procedimentos nos quais os mecanismos linguísticos da enunciação se entrelaçam e se diversificam. De maneira geral, podemos dizer que, apesar da enunciação utilizar de processos como sintagmatização, apropriação e atualização, é a semantização que engloba tudo isso. Dito isso, concluímos que essa sintetiza o trabalho com a língua, pois converte a língua em discurso.

Apesar de tantas possibilidades de reflexão que o texto “O aparelho... nos dá, Benveniste (2023) finalmente chega no que declara ser o objeto de seu texto: o quadro formal da realização da enunciação. Segundo o linguista (Benveniste, 2023, p. 83), “na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização”. Ainda, Flores (2013, p. 166) explica, “é assim que deve proceder o linguista para a análise: partir do ato, examinar a situação em que se dá esse ato e, finalmente, descrever os recursos linguísticos (os instrumentos) que tornaram possível o ato”.

Mas, então, o que é o ato? Esse introduz o locutor como parte essencial da enunciação, é um ato individual de utilização. Pois, antes da enunciação, temos uma possibilidade da língua, somente após o ato enunciativo que temos a própria língua. Sendo assim, depois da enunciação, a língua é posta como instância do discurso, o qual necessita de um locutor e uma forma sonora que chega a um ouvinte e este, por sua vez, produz uma nova enunciação como retorno (Benveniste, 2023). Dessa forma, a enunciação se configura como um processo dinâmico e interativo, fundamental para a compreensão da linguagem como intersubjetiva.

Por se tratar de um ato individual, temos um processo de apropriação da língua em relação à forma que a enunciação se dá. Benveniste (2023, p. 83) elucida, “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro”. Nesse sentido, o ato prevê diálogo, visto que, no momento em que o locutor se declara desta forma e assume a língua, este coloca o outro diante de si, independentemente do grau de presença que atribui a esse outro. Sendo assim, toda enunciação, explícita ou implicitamente, pressupõe um alocutário.

Ainda, a enunciação estabelece alguma relação com o mundo, implicando em referência. Isto é, locutor e alocutário apresentam e (co)apresentam no discurso. “A referência é parte integrante da enunciação” (Benveniste, 2023, p. 84). Cabe a essas condições regerem o mecanismo que diz respeito a referência na enunciação, criando, assim, algo ímpar. Flores (2013, p. 167) recapitula, “em linhas gerais, o quadro formal da enunciação é constituído pelo ato, no qual estão implicados locutor e alocutário, situação no qual se constitui a referência construída no discurso, e os instrumentos de realização, específicos e acessórios”.

O ato individual de apropriação da língua introduz o falante em sua própria fala. Isso é um elemento fundamental da enunciação. A presença do locutor, em sua própria enunciação, cria um ponto de referência interno em cada instância de discurso. Essa situação se manifesta por meio de formas específicas que conectam o locutor à sua enunciação de maneira constante e necessária. “Esta descrição um pouco abstrata se aplica a um fenômeno linguístico familiar no uso, cuja análise está apenas começando” (Benveniste, 2023, p. 84). Essa descrição, embora abstrata, se aplica a um fenômeno linguístico habitual no uso, mas cuja análise teórica ainda está em seus estágios iniciais.

Assim, a emergência dos índices de pessoa (a relação entre “eu” e “tu”) ocorre exclusivamente na e por meio da enunciação. O termo “eu” denota o indivíduo que faz a enunciação, enquanto o termo “tu” refere-se ao indivíduo presente como interlocutor. Além disso, os índices de ostensão (como “este” e “aqui”) também estão relacionados à estrutura da enunciação. Eles implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo em que a instância do termo é pronunciada.

Os pronomes pessoais e demonstrativos, tradicionalmente conhecidos, agora são considerados uma classe de “indivíduos linguísticos”. Eles se referem exclusivamente a pessoas, momentos ou lugares, em contraste com os termos nominais, que se referem apenas a conceitos.

Ora, o estatuto destes ‘indivíduos linguísticos’ se deve ao fato de que eles nascem de uma enunciação, de que são produzidos por este acontecimento individual e, se se pode dizer, ‘semel-natif’. Eles são engendrados de novo cada vez que uma enunciação é proferida, e cada vez eles designam algo novo (Benveniste, 2023, p. 85).

Vemos aqui, portanto, o caráter único e irrepetível da enunciação. Mesmo que utilizando os mesmos mecanismos linguísticos, para o mesmo interlocutor, a enunciação sempre será ímpar, não volta. Pois, a cada vez que proferida, cria-se uma nova.

O tempo, categoria essencial para o quadro enunciativo, merece nossa atenção, uma reflexão sobre a sua necessidade. Mas como se origina o tempo? Poderíamos supor que ele é inato ao pensamento, mas na verdade, sua gênese emerge na e da enunciação. Quando falamos, quando nos expressamos, criamos o presente. A voz que ecoa no mundo, o discurso que ganha vida, tudo isso é o ato de tornar possível o “agora”. O homem só pode vivenciar o presente através das palavras, da enunciação.

Analisemos os sistemas temporais em diferentes línguas: o presente ocupa uma posição central. Ele não apenas explicita o momento inerente à enunciação, mas também se renova a cada palavra proferida. Nesse contínuo presente, coextensivo à nossa própria presença, sentimos a continuidade que chamamos de “tempo”. É como se a enunciação tecesse o próprio ser, delimitando-se entre o que está prestes a se tornar presente e o que já não é mais.

Dessa forma, Benveniste (2023, p. 83) explica:

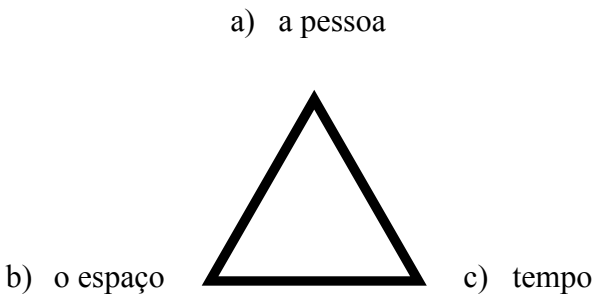
o presente formal não faz senão explicitar o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção de discurso, e a partir deste presente contínuo, coextensivo à nossa própria presença, imprime na consciência o sentimento de uma continuidade que denominamos “tempo”.

Vejamos, assim, a enunciação assume um papel crucial. Ela dá vida a signos, cria entidades que existem apenas na rede de “indivíduos” que ela tece. Esses signos, efêmeros e poderosos, emergem do “aqui-agora” do locutor, moldando nossa compreensão do tempo. “Por exemplo: o ‘eu’, o ‘aquele’, o ‘amanhã’ da descrição gramatical não são senão os ‘nomes’ metalinguísticos de eu, aquele, amanhã produzidos na enunciação” (Benveniste, 2023, p. 85). Em síntese, a enunciação vai além das formas gramaticais que comanda. Ela é a tecelã das grandes funções sintáticas, um fio invisível que conecta o enunciador ao alocutário, influenciando comportamentos e criando um aparelho de significados.

Podemos recapitular da seguinte forma, de acordo com o Quadro 6.

Quadro 6 - Tríade enunciativa

A enunciação tem uma configuração específica: é triádica. As formas que integram essa configuração dizem respeito às categorias de pessoa, espaço e tempo.



elas:	Sendo	a) É primeiramente a emergência dos índices de pessoa (a relação <i>eu-tu</i>) que não se produz senão na e pela enunciação: o termo <i>eu</i> denotando o indivíduo que profere a enunciação, e o termo <i>tu</i> , o indivíduo que aí está presente como alocutário.	b) Da mesma natureza e se relacionando à mesma estrutura de enunciação são os numerosos índices de ostensão (tipo <i>este</i> , <i>aqui</i> etc.), termos que implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo em que é pronunciada a instância do termo.	c) Uma terceira série de termos que dizem respeito à enunciação é constituída pelo paradigma inteiro - frequentemente vasto e complexo - das formas temporais (...). Os "tempos" verbais cuja forma axial, o "presente", coincide com o momento da enunciação, fazem parte deste aparelho necessário
-------	-------	---	---	--

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Flores (2019a, p. 76) e Benveniste (2023, p. 84-85)

Ademais, no momento em que o locutor toma a enunciação como sua e produz enunciado para um alocutário, ele faz uso de um aparelho de funções. Em primeiro lugar, consideremos a interrogação. Ela é uma enunciação construída com o propósito de provocar uma “resposta”, assim, envolve um comportamento de dupla entrada. Todas as formas lexicais e sintáticas da interrogação, incluindo entonação, partículas, sequência, e pronomes, derivam desse aspecto da enunciação.

Semelhantemente, encontramos os termos ou formas da “intimação”. Essas incluem ordens e apelos expressos em categorias como o imperativo e o vocativo, implicando em uma relação viva e imediata entre o enunciador e o outro, referindo-se ao tempo da enunciação.

Embora menos evidente, a asserção também faz parte destas funções. Sua estrutura sintática e entonação visam manifestar a certeza. Sendo assim, a asserção é a manifestação mais comum da presença do locutor na enunciação e possui instrumentos específicos, como as palavras “sim” e “não”, que afirmam ou negam proposições. A negação, como operação lógica, é independente da enunciação e tem sua própria forma (“não”). Por outro lado, a

partícula assertiva “não”, que substitui uma proposição, classifica-se como a partícula “sim” nas formas relacionadas à enunciação.

Em uma perspectiva mais ampla, agrupam-se aqui diversos tipos de modalidades formais. Alguns desses pertencem aos verbos, como os “modos” (optativo e subjuntivo), que expressam as atitudes do enunciador a partir do ângulo daquilo que está sendo enunciado (expectativa, desejo, apreensão). Outros se relacionam à fraseologia, como as palavras “talvez,” “sem dúvida” e “provavelmente,” que indicam incerteza, possibilidade ou indecisão, ou mesmo deliberadamente recusam a asserção (Benveniste, 2023).

Na enunciação, o que se destaca é a ênfase na relação discursiva com o parceiro, seja ele real ou imaginado, individual ou coletivo. Essa característica nos conduz ao, já citado, quadro figurativo da enunciação, uma estrutura essencial que envolve duas “figuras”: a origem e o fim da enunciação - o locutor e alocutário.. Essas figuras, como protagonistas alternantes, desempenham papéis cruciais no diálogo. “Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação” (Benveniste, 2023, p. 87). Dessa forma, o quadro se revela intrínseco à própria definição da enunciação.

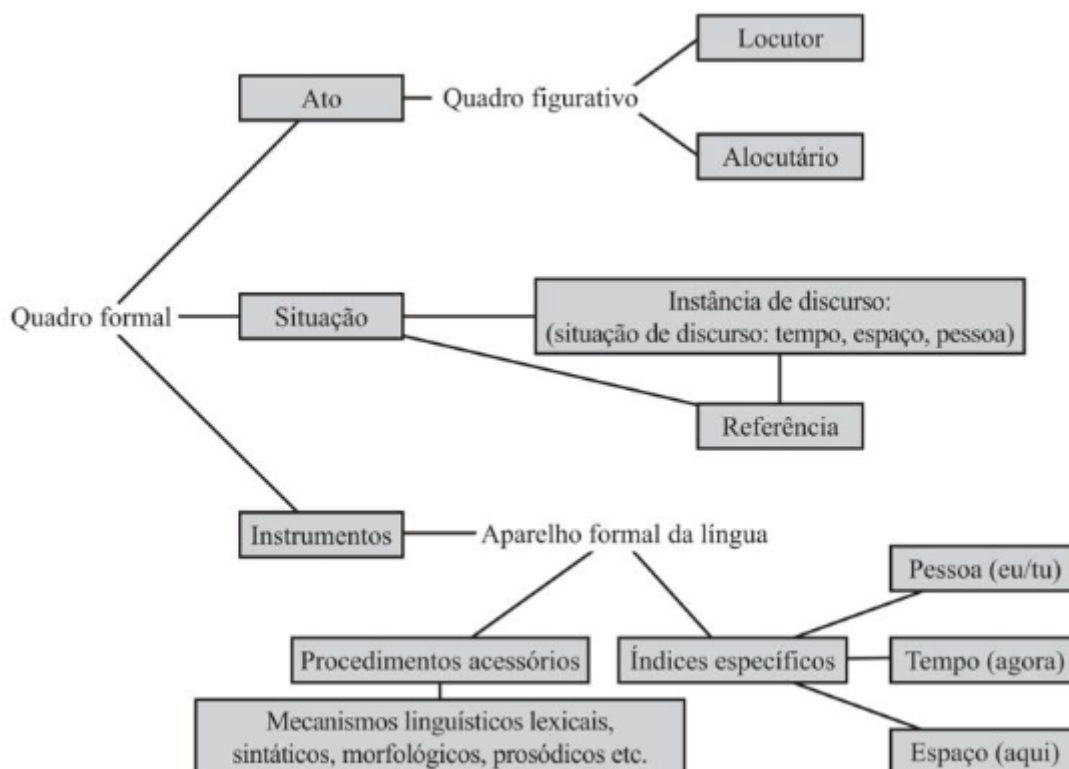
Benveniste (2023), em “O aparelho...” ainda discorre sobre a possibilidade de haver diálogo fora da enunciação, como na comunidade linguística do *hain-teny* dos Merinas e em monólogos⁶. Porém, visando a temática desta dissertação não iremos discorrer sobre. Porém, nos interessa finalizar este subcapítulo ratificando a “situação” como uma referência da enunciação, isto é, ela “diz respeito ao fato de a língua, na enunciação, achar-se empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo” (Flores, 2013, p. 167). Por sua vez, Benveniste (2023, p. 89) destaca que

a situação, em seu todo, consiste no que acontece linguisticamente. Cada enunciação é um ato que serve o propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por algum laço de sentimento, social ou de outro tipo. Uma vez mais, a linguagem, nesta função, manifesta-se-nos, não como um instrumento de reflexão mas como um modo de ação.

O quadro formal da enunciação envolve o ato, no qual o locutor e o alocutário estão envolvidos, bem como a situação em que a referência é construída no discurso e os instrumentos específicos e acessórios de realização. Vejamos a A Figura 3, elaborada por Flores (2019b, adaptada por Battisti; Othero; Flores, 2022, p. 47):

⁶Interessados em aprofundar o assunto, indicamos a leitura do texto “O aparelho formal da enunciação”, presente em Problemas de Linguística Geral II.

Figura 3 - Esquema do quadro formal da realização da enunciação



Fonte: Flores, 2019b, adaptada por Battisti; Othéro; Flores, 2022

Segundo Flores, (2019b, adaptada por Battisti; Othéro; Flores, 2022), a análise enunciativa se diferencia de outras abordagens linguísticas por transcender os limites de um único nível da língua. Ao invés de se concentrar em aspectos isolados como o léxico, a sintaxe ou a fonologia, essa perspectiva busca compreender o sentido que emerge da enunciação em sua totalidade. Essa amplitude se justifica pela natureza holística do ato de enunciar. O locutor, ao se expressar, mobiliza a língua em sua plenitude, empregando índices específicos e procedimentos acessórios que permeiam todos os níveis linguísticos. Essa mobilização integral da língua torna cada fenômeno linguístico passível de análise enunciativa.

Assim, a análise enunciativa pode se debruçar sobre o léxico de um texto, examinando como as escolhas vocabulares revelam as marcas do locutor e do interlocutor. Da mesma forma, a sintaxe e os aspectos fonológicos e prosódicos também podem ser explorados sob essa ótica, revelando como a estrutura e a sonoridade da língua contribuem para a construção do sentido (Flores, 2019b, adaptada por Battisti; Othéro; Flores, 2022).

Em suma, a análise enunciativa não se configura como um nível da língua ou da análise linguística em si, mas sim como uma lente que permite observar as marcas do ato de enunciar presentes na linguagem. Essa perspectiva abrangente nos convida a reconhecer a língua como um processo dinâmico e contextualizado, na qual o locutor, o interlocutor e o contexto histórico-social se entrelaçam na construção do significado.

Seguimos nosso texto na próxima seção, onde iremos fazer um “parêntese” sobre a relação entre distúrbios e linguagem.

§ ABRINDO UM PARÊNTESE: NOTAS SOBRE DISTÚRBIOS E ENUNCIÇÃO

Nesta seção - a qual não consideramos um capítulo, mas uma nota informativa, com o intuito de firmarmos, ainda mais, a pertinência de nossa pesquisa - nos debruçamos na relação estrita entre os distúrbios e a enunciação, tendo em vista que, desde o início do trabalho, refletimos sobre essas duas questões, de maneira mais específica: a teoria da linguagem de Émile Benveniste e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Aqui, em especial, utilizaremos textos presentes no livro *Estudos da linguagem e clínica dos distúrbios de linguagem*⁷, de Jeferson Lopes Cardoso e Valdir do Nascimento Flores (2022). Dessa maneira, poderemos respaldar nossa forma de análise no próximo capítulo.

Nessa obra, os autores exploram as relações complexas e multifacetadas entre os estudos da linguagem e os distúrbios de linguagem. Como fonoaudiólogo e linguista, respectivamente, objetivam lançar luz sobre um campo de investigação que, embora fundamental para a compreensão da linguagem humana, ainda é pouco explorado pela linguística tradicional.

Vejam, ao longo da história da linguística, a temática dos distúrbios de linguagem tem sido relegada a um segundo plano. Os manuais e obras técnicas mais utilizados raramente dedicam espaço para essa área de estudo, o que reforça a invisibilidade dos distúrbios de linguagem no âmbito da linguística e reafirma o caráter de relevância científica desta dissertação. “A maioria se limita a fazer considerações ou sobre afasias - em especial remetendo aos nome de Pierre Paul Broca (afasia de expressão) e Karl Wernicke (afasia da compreensão) - ou sobre os aspectos fonológicos” (Cardoso; Flores, 2022, p. 14). Ora, são

⁷ Destacamos que apesar dos autores trazerem um viés de clínica dos distúrbios da linguagem, nossa seção não tem o mesmo objetivo, tendo em vista que falamos como linguistas e não temos nenhum co-autor fonoaudiólogo. Mas escolhemos esta obra com a finalidade de focar nos aspectos que entrelaçam transtornos e linguagem.

poucos os linguistas que se dedicam a investigar os distúrbios de linguagem em suas diversas manifestações. Essa lacuna de pesquisa dificulta o avanço do conhecimento sobre essa área e impede a construção de um olhar mais abrangente sobre a linguagem humana.

Para compreender as diversas manifestações de linguagem presentes em pessoas com distúrbios, é evidente que precisamos de ferramentas analíticas específicas, além das metodologias linguísticas tradicionais. Isso significa que não basta aplicar qualquer metodologia linguística existente; é necessário desenvolver abordagens que considerem a particularidade dos distúrbios de linguagem.

Inicialmente, segundo Cardoso e Flores (2022), os estudos linguísticos geralmente não focam na especificidade dos distúrbios de linguagem. Isso ocorre porque a linguística tradicional não distingue entre o “normal” e o patológico em sua estrutura epistemológica, e porque os distúrbios de linguagem possuem uma complexidade que vai além dos métodos teórico-metodológicos puramente linguísticos.

Além disso, quando esses distúrbios se tornam objeto de interesse para os linguistas, é necessário um olhar que vá além da perspectiva tradicional. Em outras palavras, não é suficiente atuar apenas como um linguista “*stricto sensu*” para analisá-los. Isso se deve ao fato de que os distúrbios de linguagem frequentemente envolvem aspectos que ultrapassam o campo de estudo da linguística, embora possam incluí-lo.

As razões para a ausência da temática dos distúrbios de linguagem na linguística são diversas e interligadas. Cardoso e Flores (2022), destacam algumas delas:

- a) A ênfase na linguagem "normal": A linguística tradicional tem se concentrado em estudar a linguagem "normal", utilizada por falantes típicos em situações de comunicação não patológicas. Essa ênfase na norma pode ter levado a uma desvalorização dos distúrbios de linguagem, vistos como desvios do padrão idealizado.
- b) A dificuldade de acesso aos dados: A obtenção de dados de alta qualidade sobre distúrbios de linguagem pode ser um desafio, tendo em vista que ao lidarmos com pessoas com distúrbios nos é exigido um cuidado a mais na coleta de informações, principalmente no que cerne o respeito à integridade humana, dado que podemos presenciar momentos de desorganização e/ou crise.
- c) A falta de interesse: Contudo, não descartamos o fato de que alguns linguistas simplesmente não estejam interessados em estudar distúrbios de linguagem. Essa falta

de interesse pode estar relacionada à falta de conhecimento sobre o tema ou à crença de que os distúrbios de linguagem não são um campo de estudo relevante.

Dessa maneira, a ausência da temática dos distúrbios de linguagem na linguística teve consequências negativas tanto para a nossa compreensão da linguagem “normal” quanto para o desenvolvimento de teorias e modelos linguísticos mais abrangentes. Pois, ao limitar-se ao estudo da linguagem “normal”, a linguística tradicional não pôde observar como a linguagem funciona em situações de distúrbio, em nosso caso no TEA. Isso levou a uma visão limitada da linguagem, como um sistema estático e homogêneo, quando na verdade ela é dinâmica e heterogênea. Além disso, as teorias e modelos linguísticos existentes não foram capazes de explicar adequadamente os distúrbios de linguagem, o que gerou uma lacuna no nosso conhecimento sobre o funcionamento da linguagem humana.

Apesar das dificuldades e desafios, acreditamos que o estudo dos distúrbios de linguagem é fundamental quando pensamos em linguística moderna, bem como a construção de um conhecimento mais completo sobre a linguagem humana. Destacamos aqui que, ao entender melhor os distúrbios de linguagem, podemos desenvolver intervenções mais eficazes para ajudar as pessoas que sofrem com esses distúrbios, melhorando sua qualidade de vida e participação social.

Pensemos agora, mais diretamente, no que propomos a fazer nesta breve seção: a relação distúrbio-enunciação. Como vimos no capítulo anterior, Benveniste (2020) nos traz a noção de intersubjetividade, que falamos brevemente, mas

a qual, por sua vez, desencadeia uma gama de noções que, relacionadas perfazem um estudo semântico que engloba a língua inteira. O fundamento da intersubjetividade, constitutivo da natureza da linguagem, emerge no ato de discurso em que o locutor se designa como *eu*, e propõe o *tu* diante de si. Essa acentuação da relação discursiva com o parceiro é o que caracteriza o quadro figurativo da enunciação, que tem sua representação mais clara na estrutura do diálogo. Assim, o aparelho formal da enunciação só pode existir na estrutura do diálogo, onde duas “figuras”, na posição de parceiros, são alternativamente protagonistas da enunciação (Cardoso; Flores, 2022, p. 38).

Essa perspectiva considera a enunciação e articula a língua e fala no funcionamento específico da linguagem de um sujeito. Entendemos que essa abordagem é fundamental para estudar os distúrbios de linguagem na clínica, pois não se limita apenas ao “emprego das formas”. O locutor ganha destaque, já que na enunciação, todo o fenômeno linguístico depende de quem utiliza a língua. Ele é visto através de um quadro intersubjetivo da linguagem, constituindo-se como sujeito por meio do fenômeno da alteridade. No entanto,

não podemos esquecer que o locutor integra o fenômeno linguístico porque há um interlocutor do outro lado. Assim, a estrutura do diálogo comporta as figuras do *eu* e do *tu* como parceiros na relação discursiva.

Vejamos, a relação entre os interlocutores na enunciação é fundamental, especialmente ao falarmos de distúrbios de linguagem. Nesse contexto, o falante-ouvinte atípico se destaca por meio de sua fala "desviada", que define sua posição como locutor e sujeito. Essa posição, no entanto, está sempre em relação com seu interlocutor - geralmente um falante típico - que também participa ativamente do processo de enunciação.

O ponto central, em nossa dissertação, é refletir sobre as relações estabelecidas na tríade *eu-tu/ele*⁸ em enunciações em que temos sujeitos autistas. Em outras palavras, queremos refletir sobre a relação entre *eu/tu* e sua conexão com a língua (*ele*) no contexto citado. Vemos essas relações como intersubjetivas, as quais formam nossos princípios de análise enunciativa para nosso trabalho, os quais serão aprofundados no próximo capítulo. É a relação entre pessoas com TEA com enunciação que nos interessa.

A reflexão sobre a tríade *eu-tu/ele* é fundamentada nas relações de alteridade e na participação da língua no diálogo. Pensemos, os distúrbios de linguagem se manifestam, majoritariamente, na fala ou na ausência dela, revelando uma relação específica do falante com a língua. Essa especificidade se encontra no “desvio” do uso da língua. Embora a linguagem tenha irregularidades, é no contexto dos distúrbios de linguagem que essas irregularidades se tornam evidentes, sendo reconhecidas como “erros”.

Os ditos “erros” integram os elementos que permitem ao falante enunciar, sendo vistos como uma forma singular de organização do sistema da língua. “Organização singular porque emana de um falante que, ao transformar a língua em discurso por um ato individual, ascende à condição de sujeito” (Cardoso; Flores, 2022, p. 42). Atentemos, considerar a condição de enunciador implica analisar as posições (*eu-tu*) dos interlocutores na enunciação e as relações que mantêm na língua e pela língua.

Concordamos com Cardoso e Flores (2022, p. 43) quando eles dizem que “nossa opinião é de que o falante que apresenta um distúrbio de linguagem, em grande parte das vezes, tem a sua condição de enunciador ‘estremecida’. O distúrbio de linguagem produz uma descontinuidade na ilusão de que falamos para nos comunicar”. Na perspectiva teórica que trazemos aqui, enunciar envolve assumir a posição de *eu* no diálogo e, em seguida, ceder esse lugar ao *tu*, permitindo que este também se torne *eu*, eis o que tratamos como alteridade. Esse

⁸ Entendemos aqui o termo *tríade eu-tu/ele* como o *eu* e o *tu* categoria de pessoa e o *ele* a não pessoa.

processo destaca a reciprocidade e a reversibilidade inerentes à linguagem. A enunciação só ocorre através do uso da língua, que se manifesta no discurso. Assim, o falante, utilizando o aparelho formal da enunciação, organiza a língua em sintagmas e se comunica com o outro, que o define como sujeito, ao mesmo tempo em que é definido por ele.

Sinteticamente, a teoria da enunciação de Benveniste revela a complexidade e a profundidade da comunicação humana. Ao destacar a reciprocidade e a reversibilidade dos papéis de *eu* e *tu*, Benveniste nos mostra que a linguagem é um fenômeno vivo e recíproco. A enunciação não é apenas um ato de fala, mas um processo de construção de sentido que envolve a interação entre os sujeitos participantes. Essa perspectiva enfatiza a importância do outro na definição do sujeito e na formação do discurso, sublinhando que a enunciação é, essencialmente, um ato de (co)construção. Portanto, ao reconhecer que o *eu* só se define em relação ao *tu*, e vice-versa, podemos refletir sobre a natureza relacional da linguagem e sobre como nossas enquanto sujeitos de linguagem só existimos em diálogo com nosso interlocutor.

Seguimos aos processos metodológicos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa tem natureza básica, pois buscamos compreender o fenômeno da intersubjetividade dentro de um contexto determinado, sendo este o de indivíduos falantes com TEA, a fim de propormos reflexões teóricas a respeito do assunto.

Quanto aos objetivos da metodologia, definimos ser exploratória, na medida em que explora as teorias da linguística da enunciação e do TEA, e explicativa, na medida em que explica os fatores que causam determinadas escolhas linguísticas, por parte desses sujeitos. Dessa forma, a nossa pesquisa “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto [...] possibilitando [...] facilitar a delimitação do tema da pesquisa”, bem como “identificar os fatores que causam um determinado fenômeno, aprofundando o conhecimento da realidade” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). Ou seja, ao mesmo tempo que buscamos compreender os fenômenos selecionados, também buscamos explicá-los a partir do referencial teórico estudado.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a nossa pesquisa tem caráter bibliográfico, pois é “elaborada a partir de material já publicado” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54) e *ex-post-facto*, porque o nosso “experimento” aconteceu depois dos fatos. Prodanov e Freitas (2013, p. 65), defendem que “a pesquisa *ex-post-facto* analisa situações que se desenvolveram naturalmente após algum acontecimento”. Neste sentido, analisaremos situações já existentes e que não foram propostas por nós.

Assim, estabelecemos os seguintes procedimentos a serem seguidos, no que respeita à análise, com base no referencial teórico trabalhado: a) revisão bibliográfica do TEA e da teoria da enunciação de Émile Benveniste; b) escolha de trechos da participação de Ju Barbosa no *reality show* Corrida das Blogueiras; c) seleção de fragmentos da série “*Atypical*”; d) reflexão unindo o conceito de intersubjetividade e sujeitos falantes com TEA, utilizando a série “*Atypical*” como um dado ilustrativo e a passagem da criadora de conteúdo Ju Barbosa no *reality show* “Corrida das Blogueiras” como exemplo tangível.

Ainda, definimos a pesquisa como qualitativa, porque ela, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas”. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. [...] O processo e seu

significado são os focos principais de abordagem”. Assim, é definida a metodologia deste trabalho.

Dessa maneira, após definido o percurso teórico que fundamenta nossa dissertação, estabelecemos, também, o roteiro de análise a ser seguido no próximo capítulo. Essa foi feita em consonância com a teoria enunciativa de Émile Benveniste, buscando observar, no *corpus* escolhido, os modos pelos quais os locutores com TEA se propõem como sujeitos de seus dizeres, evidenciando marcas de subjetividade e intersubjetividade. Dito isso, o roteiro de análise se deu da seguinte forma:

- a) leitura e releitura dos materiais selecionados – ou seja, os trechos da participação de Ju Barbosa no reality Corrida das Blogueiras e fragmentos da série Atypical –, com o intuito de criar maior familiaridade com o conteúdo e identificarmos pontos de interesse analítico;
- b) destaque dos excertos mais representativos para a reflexão sobre o sujeito da enunciação e a constituição da intersubjetividade em sujeitos falantes com TEA;
- c) análise dos trechos destacados a partir dos conceitos trabalhados nos capítulos anteriores, especialmente aqueles relacionados à tríade enunciativa (*eu-tu-ele*), à função do locutor e às noções de alteridade e diálogo, conforme proposto por Benveniste;
- d) articulação entre os dados e o referencial teórico, construindo uma reflexão sobre como os sujeitos analisados (re)significam sua experiência na linguagem e como isso pode apontar para uma perspectiva de inclusão que considera o pertencimento linguístico;
- e) elaboração do capítulo de análise com base nas observações construídas ao longo do processo, buscando dar visibilidade às marcas de (inter)subjetividade e às potencialidades de sujeitos autistas na língua(gem).

Passamos, então, ao capítulo 5, momento onde iremos propor reflexões mais palpáveis sobre enunciação e TEA.

5 O TEA NA ENUNCIÇÃO: A SUBJETIVIDADE PODE INCLUIR?

Enquanto o capítulo 3 buscou atingir o objetivo específico a) caracterizar, de maneira geral, o Transtorno do Espectro Autista (TEA); e o capítulo 4 o b) aprofundar os estudos de enunciação e de intersubjetividade, propostos por Émile Benveniste; este último capítulo busca alcançar os seguintes: c) estabelecer uma relação entre a teoria da linguagem, de Benveniste, e o Transtorno do Espectro Autista; d) refletir sobre a constituição do sujeito enquanto locutor que se inclui em sua própria enunciação, a partir de um exemplo real e um dado ilustrativo ficcional, articulando as teorias abordadas com as situações citadas, de maneira que ilustrem as complexas inter-relações com a noção de intersubjetividade enunciativa em pessoas com TEA. À luz das perspectivas teóricas que sustentam este trabalho, em especial a teoria enunciativa de Benveniste (2020 e 2023) e os estudos sobre TEA apresentados no capítulo 3, buscamos explorar como os princípios delineados nos capítulos anteriores encontram ressonância em um caso prático - a participação da designer de moda Ju Barbosa em um *reality show* da internet - e de que maneira uma série fictícia - *Atypical* (2021) - pode servir como dado ilustrativo às nossas reflexões.

Dessa maneira, a abordagem aqui proposta destaca não apenas a relevância das discussões teóricas, mas também seu respaldo prático, o qual evidencia conexão entre as fundamentações acadêmicas e os contextos observados. Além disso, conseguimos ampliar a discussão ao incorporar situações de origens divergentes, o que resulta no reconhecimento das nuances presentes na temática aqui abordada. Ao integrarmos reflexões fundamentadas nas teorias apresentadas na dissertação e os casos supracitados, redigimos o presente capítulo com um função sintética, o qual promove a delimitação do nosso tema de dissertação: propor reflexões teóricas acerca da intersubjetividade, a partir da teoria da linguagem de Émile Benveniste, em sujeitos falantes com TEA, a fim de **concluir** sobre a importância dessas na inclusão.

5.1 O REAL E O FICCIONAL NO ESPECTRO

Pensando em tudo que propomos até agora, entendemos que não é suficiente que o locutor reconheça os signos linguísticos que lhe são apresentados, mas que os compreenda e consiga mobilizá-los em diferentes contextos para que, finalmente, reconheça seu interlocutor

e se constitua como um sujeito na linguagem. Para que isso possa ser possível, cremos que um dos diversos caminhos que podem ser trilhados é o de “promover a experiência de si próprio na língua” (Souza, 2013, p. 122). Experiência esta que coloque a pessoa com TEA em situações que façam sentido para ela e, assim, consiga mobilizar os signos linguísticos a seu favor, sendo entendido e entendendo seus interlocutores, possibilitando, desta forma, a condição do diálogo.

Neste sentido, Souza (2013, p. 111) observa que

não basta, portanto, ter o domínio do sistema na forma de signos reconhecíveis. É preciso que a [pessoa] tenha a possibilidade de atualizar isso no diálogo com um *tu*, que a identifique como um *eu*, pois está em curso o reconhecimento dela como locutor pelo interlocutor, para que sua constituição como sujeito na linguagem aconteça.

Mas, pensemos, de acordo com o DSM-V (*American Psychiatric Association*, 2014), uma pessoa autista com nível de suporte 1 pode apresentar dificuldade para iniciar interações sociais e/ou um aparente desinteresse por essas. Entretanto, consegue formular frases completas e envolver-se na comunicação em questão, mesmo que apresente algumas falhas de reciprocidade. Já um indivíduo autista com nível de suporte 2, possui um déficit nas habilidades de comunicação social maior em relação ao nível anterior, podendo apresentar frases simples, interação reduzida a interesses especiais reduzidos e o uso da linguagem não verbal de maneira não convencional.

Porém, quando falamos de uma pessoa com nível 3 de suporte dentro do espectro, o DSM-V (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 52) afirma que o indivíduo apresenta “fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas”. O desafio maior encontra-se, justamente, nos níveis 2 e 3 de suporte, tendo em vista que, por consequência do transtorno, as dificuldades em relação a enunciação/diálogo/subjetividade estão mais acentuadas. Entretanto, acreditamos, sem titubear, que a experiência de si próprio na enunciação ainda é viável. Talvez não da maneira convencional a maioria das pessoas, mas ainda é possível.

Por isso, “uma relação subjetiva (do que *eu* enuncia)/intersubjetiva (do *eu* com o *tu*) é necessária para explicar as relações discursivas” (Souza, 2013, p. 111), pois entendê-las - através do conceito de subjetividade de Émile Benveniste - de cada indivíduo é uma das maneiras de promover um mundo mais inclusivo.

Dito isso, a série *Atypical* (2021), da Netflix, acompanha a história de Sam Gardner, um estudante de 18 anos com transtorno do espectro autista (TEA), nível 1 de suporte e verbal, em sua jornada de autodescoberta, independência e busca pelo amor. A série aborda os desafios e alegrias da vida de Sam e sua família. Além disso, a produção cinematográfica, “ao oferecer uma perspectiva rica e multifacetada sobre o autismo, *Atypical* (2021) contribui para o avanço da consciência pública e a desestigmatização de condições do espectro autista” (Redação O Antagonista, 2024), uma vez que a partir dela os termos, já existentes na área médica, “atípico” e “neurotípico” foram popularizados no Brasil.

Nesse sentido, justifica-se a escolha do seriado como um dado ilustrativo, isto é, ele não constitui um *corpus* fidedigno à realidade, pois, segundo Eco (2024, p. 87),

a norma básica para se lidar com uma obra ficcional é a seguinte: o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional, que Coleridge chamou de “suspensão da descrença”. O leitor tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras. Aceitamos o acordo ficcional e *fingimos* que o que é narrado aconteceu.

Mesmo que a produção audiovisual em questão tenha um prestígio no mundo de quem estuda/pesquisa o TEA por apresentar um personagem completo e único, bem como, por ter indivíduos dentro do espectro produzindo-a, inferimos a escolha dela como um auxílio em nossas reflexões, de maneira que ela é e será entendida como uma ficção, que, sim, pode conversar com a realidade em diversos pontos, porém se mantém como uma obra ficcional. Eco (2024, p. 8) pontua que, “numa história sempre há um leitor, e esse leitor é um ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história”. Dessa forma, nos colocamos na posição de leitores dessa história, onde a usaremos com o intuito de ilustrar e expressar nossas reflexões, a partir do referencial teórico selecionado e apresentado até aqui. Serão “análises”, também ilustrativas que têm o intuito de provocar novas e outras discussões sobre o tema. Porém, em nenhum momento, vamos considerá-la como um dado real. Caso contrário, estaríamos sendo desonestos em nossa pesquisa. Vejamos: “é possível inferir dos textos coisas que eles não dizem explicitamente - e a colaboração do leitor se baseia nesse princípio -, mas não se pode fazê-los dizer o contrário do que disseram” (Eco, 2024, p. 106). Isso que buscamos fazer aqui, “extrair” as informações ficcionais que possam ilustrar nossas considerações teóricas.

Posto isso, entendemos a linguagem não apenas como um meio de comunicação, mas como o lugar pelo qual o locutor se propõe como sujeito. Entretanto, no autismo, essa

construção do sujeito pode se manifestar de maneiras segmentadas, como, por exemplo, uma fala disfuncional ou com presença de ecolalia. No episódio cinco, da temporada três, intitulado *Only Tweed*⁹, do início aos 11 segundos da série em questão, podemos observar que a professora abre o espaço para que os estudantes se constituam como sujeitos partícipes de um diálogo.

Figura 4 - Sam em sala de aula fazendo avaliação



Fonte: *Atypical* (2021)

Entretanto, Sam, não consegue. O garoto, mesmo que seja verbal e, na maior parte das vezes, consiga se comunicar de maneira convencional, desta vez não pôde “entrar” no diálogo, pois, ao tentar ser o primeiro a falar e ser interrompido por uma colega e essa sucedida por toda a turma falando ao mesmo tempo, Sam começa a olhar para todos os lados, a verificar sua folha com a pesquisa do assunto, a apertar sua caneta numerosas vezes, a morder os lábios e a conferir o relógio posto na parede da sala. Por isso, o estudante não fala e o tempo se encerra. Ou seja, devido a características de seu diagnóstico, o personagem não pôde se propor enquanto sujeito daquela enunciação.

A linguagem no autismo, do ponto de vista da Linguística da Enunciação, configura-se como um espaço vivo para a constituição e estruturação do sujeito preso a um corpo esfacelado e marcado pelos discursos carregados de impossibilidades característicos desse transtorno do desenvolvimento (Barros, 2011, p. 232).

⁹ATYPICAL [*Sam Gets An F*]. Direção de Victor Nelli Jr.. Roteiro: D.J. Ryan. Culver City: Sony Pictures Television, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fM0ZM-EWL7E>. Acesso em: 17 jul. 2024. Tradução nossa.

Mesmo que exista uma “espécie de ‘acordo velado’” (Barros, 2011, p. 231) entre as pessoas do discurso, orientando a troca de turno, Sam não teve uma real oportunidade de estabelecer trocas com a professora, pois, ao ser colocado em um ambiente de bastante pressão, principalmente em relação ao tempo e ao medo da falha, o personagem, mesmo posteriormente mostrando que sabia sobre o tópico, não teve a possibilidade de ter a experiência de si próprio na língua. A linguagem, então, tece as relações sociais, sendo o palco onde os sujeitos se constituem e se reconhecem mutuamente. O diálogo, como cerne da interação linguística, não se resume a uma troca de informações, mas a uma experiência de intersubjetividade. Ao se dirigir a um *tu*, o sujeito se constitui como *eu* e, ao mesmo tempo, reconhece no outro o seu interlocutor. Desse modo, a intersubjetividade enunciativa se dá pela troca com outrem, o que não aconteceu na cena citada anteriormente.

Em contrapartida, trazemos, agora, um exemplo real. A participante do *reality show* “Corrida das Blogueiras” (CDB) Ju Barbosa expôs algumas situações parecidas com a de Sam e outras que se distanciam da série em sua passagem pela 6ª temporada do programa. O *reality show* em questão é produzido pelo canal Diva Depressão e pela emissora de televisão via *streaming* Dia TV, podendo ser visto gratuitamente na rede social YouTube, e busca a mais nova blogueira de sucesso do Brasil. Desde 2018 no ar, a produção audiovisual conta com seis temporadas, tendo a sexta finalizada em 21 de janeiro de 2025, reunindo participantes que trabalham como *influencers digitais* e buscam uma chance de poderem alcançar mais público e, consequentemente, trabalharem somente com isso. O programa traz semanalmente uma prova principal e uma prova de eliminação com os participantes que tiveram os piores resultados na primeira prova, ambas avaliam diferentes talentos que um(a) blogueiro(a) pode ter: maquiagem, *Do it yourself (DIY)*, comunicação, publicidade, entre outros.

A sexta temporada conta uma história um pouco diferente: intitulada “Nova Chance”, resgata, pela primeira vez, ex-participantes das outras cinco temporadas e procura, como o nome diz, dar uma nova chance para pessoas que marcaram a história do *reality*. Dentre os 12 participantes escolhidos, Ju Barbosa¹⁰ foi a selecionada para representar a primeira temporada do programa, na qual ficou em terceiro lugar e ficou conhecida pelo público por suas impressionantes aptidões em provas de costura e produção de roupas com cola quente.

¹⁰ Em contato pelo Instagram, Ju autorizou o uso de sua imagem e de suas falas em nossa dissertação.

Figura 5 - Ju Barbosa na 1ª e 6ª temporada de Corrida das Blogueiras, respectivamente



Fonte: Wiki (2025)

Com seu jeito mais “quietinho” e “básico”¹¹ Ju conquistou o novo público do Corrida, tendo em vista que o programa cresceu muito desde a sua primeira participação, e trouxe a tona a questão que a fez estar presente em nosso trabalho: Ju teve um diagnóstico tardio de dupla excepcionalidade de TEA¹² e altas habilidades/superdotação e tem falado abertamente sobre essa questão no programa e em suas redes sociais, abordando de que maneira isso impactou e impacta a maneira que o público e seus adversários a viram no jogo.

Ju Barbosa estudou e se formou em *design* de moda pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), entre os anos de 2015 e 2018, e, atualmente, trabalha com redes sociais falando sobre moda responsável, estilo na vida real, customização e recortes da sua vida. A influenciadora teve seu diagnóstico de TEA aos 26 anos, no ano de 2023. Ao retornar ao CDB enfrentou desde o primeiro episódio apontamentos de seus concorrentes a respeito de ser muito tímida, falar pouco e não se conectar com eles, mesmo sendo uma autista verbal. Exemplo disso ocorreu no episódio de estreia, no qual, apesar de estar no grupo que teve destaque positivo, recebeu quatro dos doze votos em uma dinâmica em que o elenco deveria votar em uma pessoa para ir realizar a prova de eliminação com outros dois participantes escolhidos previamente pelos jurados. A justificativa da maioria se apoiou no fato de Ju ser mais introspectiva e não ter criado laços com eles.

Em vários outros momentos alguns participantes continuaram afirmando o mesmo, embora a designer de moda ter relatado no primeiro “Lounge da Blogueiras”, *spin-off* do programa em que os participantes conversam sobre o episódio do dia enquanto esperam o resultado da eliminação, sobre o seu diagnóstico e que, por conta dele, ela tem dificuldades de

¹¹ Termos usados pelo público e por outros participantes da sexta temporada para descrevê-la.

¹² Ju Barbosa não conta em nenhum de seus vídeos ou no programa qual o seu nível de suporte. Por respeito a ela e a sua privacidade, não faremos especulações ou hipóteses, inclusive por não ser da nossa alçada profissional emitir um diagnóstico.

socialização. No decorrer do programa, a prova “15 minutos de fama”¹³ dividiu o elenco em dois grupos com três pessoas e um grupo com quatro pessoas para montarem seus próprios programas de variedade, com uma temática pré-definida pelo vencedor da prova anterior. Nessa ocasião, Ju participou pela primeira e única vez da prova de eliminação, pois das três pessoas que estavam no grupo, ela falou apenas duas vezes em 15 minutos.

Figura 6 - Ju Barbosa, Vini Freire e Jahde Barbosa na prova “15 minutos de fama”



Fonte: Diva Depressão (2025)

Então, pensemos, a partir da linguística da enunciação, entendemos que o interlocutor deve assumir um papel ativo, atribuindo ao sujeito autista um lugar de reciprocidade. Isso envolve, em primeiro momento, a aceitação das manifestações linguísticas da pessoa com TEA, como parte de troca, em vez de considerá-lo apenas um indivíduo com distúrbios de linguagem. Reflitamos, ao considerarmos a linguagem um espaço de subjetividade, qualquer expressão - seja ela verbal ou não-verbal - pode ser vista como a proposição desse locutor como sujeito que enuncia, o que não ocorre no trecho do vídeo da série *Atypical* (2021) citado: a professora traz uma proposta de trabalho e abre a possibilidade de diálogo e a maior parte da turma consegue fazer a alternância entre *eu* e *tu*. O mesmo não ocorre com Sam, devido aos motivos supracitados. E, afirmamos, essa alternância é essencial para que o sujeito se constitua.

Ainda, isso também não ocorre com Ju, que, ao se deparar com um momento em que precisa, obrigatoriamente, interagir com outros dois participantes para ter um bom resultado, a *designer* de moda fica em silêncio. Além disso, não teve tantas aberturas de seus colegas para

¹³ DEPRESSÃO . EP3 Corrida das Blogueiras 6: 15 minutos de fama com Grag Queen | DiaTV. 26 nov. 2024a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_OvUmjKPbME. Acesso em: 09 jan. 2025.

falar, tornando-se notável que Jahde e Vini - seus companheiros de prova - propuseram um diálogo entre eles, encarando poucas vezes Ju como o *tu* de suas enunciações, o que pode demonstrar que ela estava sendo vista como um *ele* que está fora do processo enunciativo, de maneira que ela não teve oportunidades para se constituir enquanto o *eu* de sua enunciação.

O estudo da tríade *eu-tu/ele* revela que, nesse contexto, a linguagem transcende a mera função comunicativa, constituindo-se como um espaço de negociação social e de construção de significados compartilhados. A especificidade da experiência linguística de indivíduos com TEA evidencia a importância da intersubjetividade na constituição do sujeito e na produção de sentido em conjunturas de interação. A partir da análise dos atos de fala, podemos observar como as dificuldades de interação social características do TEA se relacionam com particularidades na compreensão e no uso da linguagem, impactando a capacidade de estabelecer vínculos interpessoais e de construir uma identidade social, fato que podemos observar na prova supracitada.

A subjetividade, então, está presente na forma com que o autista se insere no diálogo, o que não ocorreu nos trechos. Mesmo que por meio de discursos ecológicos, onde repete fragmentos do discurso alheio, a pessoa dentro do espectro exerce a sua influência sobre a linguagem. Isso também pode ser inferido no autista não verbal; a sua ausência de reação aparente ainda é uma forma de resposta, uma enunciação frente ao discurso do interlocutor. Assim, em ambos os casos, há uma apropriação e transformação individual da língua.

Quando falamos de promover uma experiência que coloque a pessoa com TEA em situações que façam sentido para ela e, assim, consiga mobilizar os signos linguísticos a seu favor, sendo entendido e entendendo seus interlocutores, possibilitando, dessa forma, a condição do diálogo, estamos tratando de situações onde os partícipes da cena enunciativa entendam as limitações do sujeito autista para que esses sejam incluídos e desenvolvam o sentimento de pertencimento àquele lugar. Voltamos ao caso da Ju Barbosa: a criadora de conteúdo relatou que tem problemas de socialização, não de comunicação. Ou seja, Ju tem uma comunicação muito clara e coesa, sem aparentes transtornos de linguagem. Comprovação disso se efetiva no mesmo episódio em que ela vai para a eliminação por conta da prova do programa de variedades. Na situação, ela e mais três participantes precisaram fazer um

*review*¹⁴ de uma marca de *body splashes*¹⁵ com cheiros inusitados (feijão, ovo frito e cebola) e, no fim da prova, Ju é a primeira a ser salva justamente por conseguir comunicar tudo que os jurados solicitaram de maneira clara, coesa, carismática e tranquila.

Figura 7 - Ju Barbosa na prova de eliminação



Fonte: Diva Depressão (2025).

Esse momento da participante revela algo interessante: apesar de um dos critérios diagnósticos essenciais ser “déficits persistentes na comunicação social e na interação social” (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 50), destacamos a singularidade de cada pessoa, o que leva o transtorno a ter “espectro” na nomenclatura. Existem sim critérios que se assemelham entre diversos indivíduos, mas cada ser humano autista é diferente. A Ju, por exemplo, demonstra ter dificuldade em seguir algumas convenções sociais, o que acarreta um déficit na sua interação social. Entretanto, se mostra uma excelente comunicadora, de maneira que se propõe como sujeito de suas enunciações de forma clara, objetiva, confiante, flexível, assertiva, empática, adaptável e com uma escuta ativa marcante. Notamos, sim, assistindo ao programa que a designer consegue fazer isto quando tem o seu *tu* em alguém que já possui algum vínculo socioemocional mais forte ou quando projeta um *tu*, ou seja, quando fala para interlocutores que não interagem tão diretamente com ela.

¹⁴ No contexto online, um *review* é uma avaliação crítica ou análise escrita por consumidores, que compartilham suas experiências com um produto, serviço, empresa ou mesmo conteúdo, com o intuito de informar outros potenciais compradores. É uma maneira de compartilhar o exemplo da sua própria experiência (Seo, 2025).

¹⁵ O *body splash* é um produto da categoria de perfumaria, também chamado de splash desodorante colônia, que serve para promover perfumação na rotina. Sua fragrância geralmente é suave e agradável, proporcionando aquela deliciosa sensação de frescor após o banho. É ideal para ser usado em todos os momentos, seja em casa, durante o dia ou quando você quiser sair e usar uma perfumação mais delicada (O Boticário, 2025).

Exemplo disso é a prova de eliminação do *body splash* em que ela fez o seu *review* de forma oral tendo como interlocutores os jurados e apresentadores, os quais interagiram de forma não-verbal com ela e, devido à posição em que estavam, muitas vezes demonstraram tentar não mostrar suas opiniões imediatas. Diferentemente de Sam, na série *Atypical* (2021), o qual demonstra além da dificuldade nas interações sociais, também obstáculos na comunicação, dado o trecho que trouxemos anteriormente.

A abordagem teórica que trazemos aqui revela o autismo como uma forma única de interação com a linguagem, um ambiente onde o sujeito autista se manifesta. Assim, sugerimos que, ao se apropriar da língua e identificar-se como *eu* no discurso, o indivíduo com TEA se torna sujeito. Dessa maneira, uma problemática emerge dessa concepção: a visão tradicional da linguagem como mera comunicação, que, nas primeiras teorias sobre o autismo, destacava a dificuldade no uso de códigos linguísticos ou não linguísticos. Esta visão ainda é trazida no DSM-V (*American Psychiatric Association*, 2014), mas não é nossa intenção discutir os porquês da sua construção no manual.

Nessa perspectiva, a ausência de comunicação seria vista como ausência de linguagem. Contudo, ao entender a linguagem como um marcador da existência do sujeito, essa visão se expande. Negar a linguagem no autismo é negar a subjetividade do autista, um ato que contraria a própria natureza da constituição do sujeito, revelando a complexidade e importância da linguagem no espectro.

Ao contrário do início da cena, a partir do minuto 1:10, do mesmo vídeo da série *Atypical* (2021), Sam inicia uma conversa em particular com sua professora. Naquele momento, podemos ver a pessoa com TEA se propondo como sujeito de sua enunciação. A Figura 8 busca ilustrar essa cena.

Figura 8 - Sam questionando sua nota



Fonte: *Atypical* (2021)

Ainda que o personagem não cumpra com as ditas “convenções sociais”, em alguns períodos, há a alternância enunciativa, onde sua interlocutora o viu como sujeito, e, enfim, houve um espaço dialógico. Ao mesmo tempo, no episódio número oito do *reality* Corrida das Blogueiras, intitulado Paredão da Blogueiras, Ju, conjuntamente da participante Dacota Monteiro, faz o mesmo que Sam, mas em um contexto diferente. A Figura 9 elucida quem são as participantes.

Figura 9 - Ju Barbosa e Dacota Monteiro



Fonte: Monteiro (2025)

A ocasião trouxe uma prova homônima ao episódio, em que, separados por uma parede, um integrante da dupla iria fazer uma maquiagem ditada pelo outro participante, com somente o que dita vendo a maquiagem. Ju ficou encarregada de explicar a maquiagem para que Dacota conseguisse produzi-la, conforme a Figura 10.

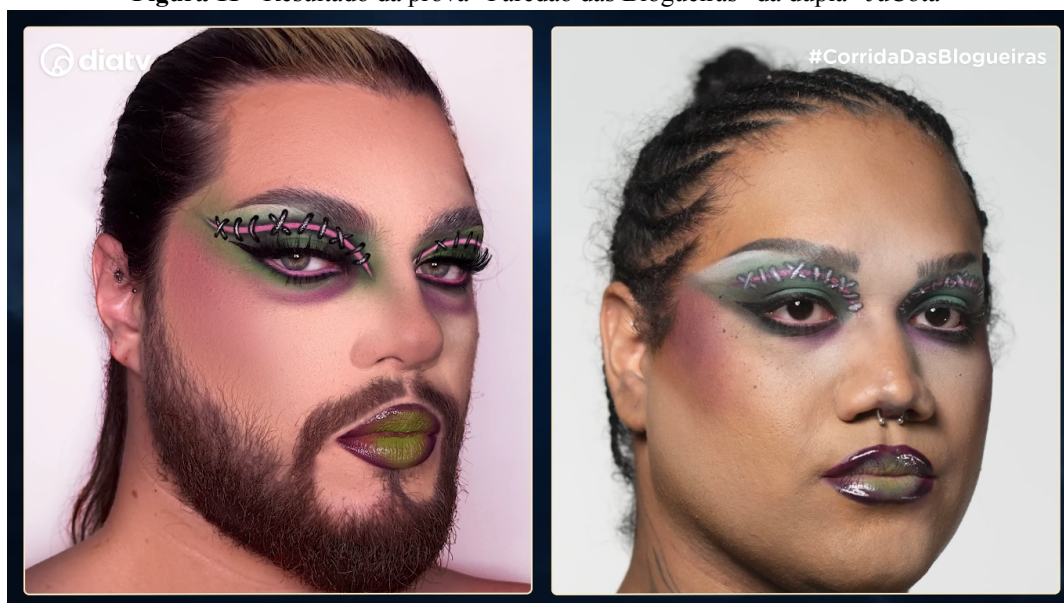
Figura 10 - Maquiagem de referência para a dupla Ju Barbosa e Dacota Monteiro



Fonte: Tormen (2025)

A dupla “JuCota”, nome atribuído pelos fãs, foi a vencedora da prova. E, com isso, é possível ver Ju indo contra ao que uma parte do público e dos participantes esperavam: conseguir se constituir como sujeito de sua própria enunciação e, por conta disso, realizar uma reversibilidade enunciativa que resultou em um diálogo. A Figura 11 apresenta o resultado dessa disputa.

Figura 11 - Resultado da prova “Paredão das Blogueiras” da dupla “JuCota”



Fonte: Diva Depressão (2025)

Ao interagir com uma pessoa autista, a abordagem exige uma escuta atenta e uma visão profunda, permitindo compreender, de fato, os enunciados e reconhecer que há, com toda certeza, um sujeito presente neles, mesmo quando forem feitos de forma não verbal. Esse olhar cuidadoso para a linguagem visa criar um espaço significativo para o autista, o que foi possível ver somente no segundo momento da cena de *Atypical* (2021). Assim, a linguagem é vista não só como um meio de comunicação ou interação, mas como um elemento essencial na formação do *eu* sujeito. Caso contrário, estaríamos desumanizando pessoas dentro do espectro, uma vez que somente os seres humanos possuem linguagem e se tornam sujeitos em um processo de diálogo.

A dupla de Ju na prova do paredão das blogueiras, Dacota Monteiro, faz justamente isso. Ela “entra no mundo” da criadora de conteúdo, pois, apesar da designer de moda ser mais introspectiva e sua dupla ser extremamente falante, as duas encontraram um lugar em comum para fazer um uso da linguagem em que ambas são partícipes da enunciação, ambas são *eu* e *tu*, ambas respeitaram os limites e exaltaram as habilidades enunciativas da outra, ambas se enxergaram como seres portadores da faculdade da linguagem.

Além disso, os trechos da série em questão, apresentados anteriormente, indicam que Sam, o sujeito dentro do espectro, possui domínio linguístico. Isto é, apesar de haver algumas pausas para formulação de sua fala, há enunciados não só interpretáveis, como também elaborados. Sua interlocutora - a professora - tinha a possibilidade de interpretar e compreender o que o rapaz estava enunciando, fazendo com que Sam pudesse se propor como locutor.

A principal dificuldade na linguagem de indivíduos autistas reside não apenas em aspectos técnicos da fala ou da língua, mas na ausência, por parte do interlocutor, de um olhar sensível e fora de algumas convenções sociais que valorizem as possibilidades de articulação da linguagem na relação *eu* - *tu*. Essa lacuna reforça uma visão limitada e, muitas vezes, deficitária da comunicação autista, ignorando os elementos extralinguísticos — como gestos, expressões faciais e contexto — que são indispensáveis para o entendimento e, consequentemente, o diálogo.

Outra vez, (re)lembramos a dupla “JuCota” que teve esse olhar de forma muito natural, muito espontânea, muito humana. A ponto de, há três episódios de acabar o programa, no trecho 45min 26seg aos 46min 55seg do vídeo “EP8 Corrida das Blogueiras 6: Paredão

das Blogueiras - Terror de Bonita com Kenya Borges | DiaTV”¹⁶, declaram ter sido um sonho trabalhar uma com a outra e que gostariam de ir para a final juntas por conta de uma ligação especial, que ocorreu através da linguagem e, principalmente, da valorização da subjetividade linguística de cada uma, que não só incluiu a Ju, mas a fez ter o sentimento de pertencimento àquele lugar. Ali, ela deixa de ser vista apenas como a quietinha por parte dos participantes e começa a ser vista como um sujeito enunciativo que, neste caso, trouxe um destaque para a participante, levando-a até a final da competição e finalizando sua trajetória com em terceiro lugar, somando mais de 500 mil votos, o que totalizou 25,1% dos votos, ao lado de sua parceira Dacota Monteiro (segundo lugar - 37,1% dos votos) e Palloma Tamirys (campeã - 37,8% dos votos).¹⁷

Figura 12 - Ju Barbosa no anúncio do 3º lugar



Fonte: Diva Depressão (2025)

Benveniste (2023) destaca que a significação no discurso não é fixa, mas emerge do uso das palavras no contexto, fruto do, anteriormente citado, “acordo velado” entre os interlocutores. Essa dinâmica é essencial na interação com sujeitos autistas, pois o sentido é construído continuamente a partir da interpretação mútua. Assim, reconhecer a enunciação de um sujeito autista depende de perceber como ele se apropria e atualiza a língua no ato de comunicar-se, ainda que os pronomes “eu” - “tu” não estejam explicitamente presentes e, algumas vezes, a fala não se faça presente.

¹⁶ DIVA DEPRESSÃO. EP8 Corrida das Blogueiras 6: Paredão das Blogueiras - Terror de Bonita com Kenya Borges | DiaTV. 31 dez. 2024. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=mamNE584p3c&t=3002s>. Acesso em: 09 jan. 2025.

¹⁷ DIVA DEPRESSÃO. FINAL AO VIVO: Corrida das Blogueiras 6 - Uma Nova Chance | DiaTV. 21 jan. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0G693AEv4T4>. Acesso em: 22 jan. 2025.

Segundo Barros (2011), por diversas vezes associamos a ideia de significação ao controle, a qual é impulsionada pela busca de um sentido único e definitivo para as palavras ou expressões. No entanto, esse olhar reduzido ignora a natureza dinâmica e multifacetada da linguagem. Em um diálogo, os sentidos não se limitam ao que é explicitamente dito; há sempre camadas ocultas que escapam aos interlocutores, permanecendo fora do alcance do discurso. Essa característica, presente em toda interação comunicativa, também se manifesta no contexto do autismo. Assim, compreender a linguagem autista implica aceitar que nem todos os significados se revelam diretamente e que o processo de interpretação demanda abertura para essas zonas de indeterminação que enriquecem o diálogo.

Relembramos que, na perspectiva teórica que aqui estudamos, os pronomes (“eu”/”tu”) não remetem a uma realidade objetiva no tempo ou no espaço, mas à subjetividade expressa na enunciação. Nesse sentido, o locutor se manifesta no discurso vezes como referência de si mesmo (*eu*), vezes como direcionamento ao outro (*tu*). Isso revela que o encontro com a subjetividade na linguagem não exige, necessariamente, a presença material desses pronomes, mas sim a capacidade de perceber como o sujeito se faz presente no processo discursivo. Essa abordagem, portanto, exige do interlocutor uma escuta/ observação ativa e uma interpretação que vá muito além do literal, reconhecendo as múltiplas camadas que constituem a comunicação humana, especialmente no contexto do TEA. Vale dizer, por fim, que para que pessoas com TEA sintam-se pertencentes aos lugares que permeiam é necessário um olhar para as limitações, mas principalmente, para os potenciais enunciativos. Saber reconhecer isso, possibilita uma inclusão efetiva e, posteriormente, o sentimento de pertencimento, necessário a qualquer ser humano.

5.2 UMA PALAVRA (OU DUAS) SOBRE O TEA NA ESCOLA

No início de nossa dissertação, apresentamos nossa delimitação temática, a lembrar: “reflexões teóricas acerca da intersubjetividade, a partir da teoria da linguagem de Émile Benveniste, em sujeitos falantes com TEA, a fim de concluir sobre a importância dessas na inclusão”. Talvez, nosso leitor esteja se perguntando o porquê de nosso tema ser esse e estarmos falando escola somente na introdução e agora. Pois, explico. Apesar de o mestrando que aqui escreve ter como atividade laboral a docência na escola de educação básica, entendemos que para falarmos de inclusão, no aspecto linguístico, precisávamos trazer um

bom escopo teórico, paralelamente, sobre o TEA e as noções de linguagem/subjetividade/intersubjetividade de Benveniste, para somente depois traçarmos uma relação mais direta entre os dois assuntos e, desta maneira, concluir sobre o aporte dessa na inclusão, que também se insere no âmbito escolar. Nossa pesquisa não é focada na área de educação, porém, por se tratar de uma área que percorre a nossa profissão, para além de pesquisador, acreditamos que seria importante “fechar” nosso trabalho com reflexões que cremos ser relevantes para essa área.

Partimos do princípio que trouxemos na seção 3.3 de que a legislação brasileira, embora assegure o direito à educação inclusiva desde 2008, ainda enfrenta desafios significativos em sua efetivação. Observamos uma lacuna entre o que é dito nos documentos legais e a realidade vivenciada nas escolas, especialmente no que tange à consideração da subjetividade da linguagem dos alunos com TEA.

À vista disso, concordamos com Freire (1979, p. 14) quando ele destaca que “não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”. Reconhecendo os seres humanos como seres da linguagem e que possuem uma eterna incompletude, (re)afirmamos a potencialidade que cada indivíduo possui, desde que seja colocado em situações que o estimulem a desenvolvê-la. Peguemos como exemplo a cena da série *Atypical*¹⁸ (2021), citada na seção anterior, onde o estudante Sam, jovem autista verbal com nível 1 de suporte, tem habilidades notáveis no que diz respeito à pesquisa escrita, mas o mesmo desempenho não ocorre na apresentação oral de seu estudo. Se levarmos em consideração o que aconteceu do início do vídeo até o minuto 1min 10seg, o personagem não teve essas habilidades valorizadas. Pelo contrário, recebeu a nota mais baixa por não conseguir se expressar através da fala em um ambiente com um número considerável de pessoas disputando o espaço por conta de um tempo curto.

Ainda, pensando no caso da criadora de conteúdo Ju Barbosa, em sua participação no reality show “Corrida das Blogueiras”, lugar onde teve suas habilidades linguísticas questionadas por parte do público e do restante do elenco, se olharmos somente para o seu desempenho na prova “15 minutos de fama” diríamos que a jovem têm dificuldades no que o DSM-V (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 50) identifica por “déficits persistentes na comunicação social e na interação social”, o que, ao observarmos sua participação inteira e as suas redes sociais - seu ambiente de trabalho - constatamos que existe sim um déficit na

¹⁸ ATYPICAL | *Sam Gets An F*. Direção de Victor Nelli Jr.. Roteiro: D.J. Ryan. Culver City: Sony Pictures Television, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fM0ZM-EWL7E>. Acesso em: 17 jul. 2024.

interação social, mas não na comunicação social, o que refletimos com mais calma na seção anterior.

Pensemos agora, em um ambiente semelhante que possa ocorrer numa aula de língua portuguesa, por exemplo. O professor solicita previamente uma pesquisa sobre o uso de inteligência artificial na educação brasileira. A maior parte da turma realiza a atividade, inclusive o estudante com TEA, mas, ao chegar na sala, são informados que a avaliação não será baseada no trabalho escrito, mas sim, que ela será feita oralmente e em grupos sorteados na hora. Cada grupo terá o tempo de 10 minutos para falar, quem não o fizer, falhará. Nesse caso, o estudante autista paralisa, igual ao Sam, e não fala nada ou fica mais recluso e fala o insuficiente sobre o assunto. Isso não significa que ele não sabe o conteúdo ou é algo que vai além de suas capacidades cognitivas, mas sim que a situação não promoveu a experiência do *eu* na linguagem para esta pessoa.

Assim sendo, julgamos ser necessário atividades que tenham um “caráter terapêutico, afetivo, social e pedagógico” (Cunha, 2019, p. 54). Sendo eles, a) terapêutico: promover suporte aos comportamentos autísticos, levando à independência e maior qualidade de vida; b) afetivo: criar vínculos reais com os estudantes, e estes com o educador, escola, colegas; c) social: desenvolver atividades em que eles possam vivenciar experiências em grupos; d) pedagógico: estimular atividades que contemplem suas individualidades, estimulando-as através de ambientes que promovam usos significativos da língua.

Mas, pensemos, será possível realizar isto dentro de uma sala de aula com diferentes estudantes, com diferentes necessidades? Acreditamos que sim, porém entendemos que os documentos vigentes sobre a educação brasileira, especialmente a BNCC, somados a uma crescente visão da educação como uma mercadoria dificultam a possibilidade de uma inclusão real e eficiente, através dos estudos enunciativos. E vamos além, seria a BNCC o melhor orientador do pensar educação que trazemos neste trabalho? Ela entende o que vemos como enunciação e, aqui, como uma oportunidade inclusiva? Por último, ela oferece aporte para educadores e profissionais da educação compreenderem e utilizarem a enuncia nesse viés?

Vamos por partes: a Base Nacional Comum Curricular surge, na maneira que conhecemos hoje, por volta do ano de 2018, trazendo uma abordagem não tão tradicional quanto o que estávamos acostumados a ver. Ela substitui os famosos “conteúdos programáticos” por habilidades que devem ser desenvolvidas nos, em média, 14 anos que uma pessoa passa pela escola. Nesse quesito, podemos dizer que sim, a BNCC está na mesma trilha que nós queremos percorrer. A proposta de um currículo de línguas que contemple as

dimensões terapêutica, afetiva, social e pedagógica revelam-se sutis, mas palpáveis, pois podemos compreender que a ideia trazida pelo documento é de um ensino contextualizado, que coloque o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Ponto positivo para a base, mas, e depois? Como fazer isso? Onde estão os suportes para os educadores?

Encontramos aí uma problemática para realizar o que Cunha (2019) destaca: um ensino terapêutico, afetivo, social e pedagógico. Como conseguir um ensino de qualidade com tantas habilidades a serem desenvolvidas. E habilidades com tantas informações em cada uma. De que maneira realizar tudo isso para todos os alunos, em especial aos estudantes autistas? E, vamos além, a BNCC (Brasil, 2018, grifo nosso) menciona 11 vezes a palavra “inclusiva” e apenas em um único parágrafo sobre educação inclusiva, sendo das seguintes maneiras: a) “construção de uma sociedade justa, democrática e **inclusiva**”, nas páginas 09, 11, 27, 67, 326, 359, 418, 468; b) “(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e **inclusiva**, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia”, na página 581; c) “além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de **democracia inclusiva**, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”, na página 16; d) “igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de **práticas pedagógicas inclusivas** e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº. 13.146/2015)”, na página 18.

De que maneira um documento com 600 páginas, falando somente uma única vez sobre a temática “educação inclusiva” poderá orientar para as práticas pedagógicas inclusivas que trazemos nesta dissertação? A falta de atualização desses documentos, em especial a base, reflete a distância entre a legislação e a realidade das escolas, dificultando a implementação de práticas inclusivas efetivas. A destinação e a qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) também expõe uma fragilidade do sistema, que muitas vezes oferece recursos precários e insuficientes.

Seguimos para a outra questão que trouxemos: “ela entende o que vemos como enunciação e, aqui, como uma oportunidade inclusiva?”. Atentemo-nos os usos do termos “enunciação” que a BNCC (Brasil, 2018, grifo nosso) traz: a) “(EF35LP22) Perceber diálogos

em textos narrativos, observando o efeito de sentido de **verbos de enunciação** e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto”, na página 135; b) “(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de **verbos de enunciação** e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso”, na página 137; c) “(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos **verbos de enunciação** e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo”, na página 161; d) “Assim, algumas das habilidades formuladas começam por: “resolver e elaborar problemas envolvendo...”. Nessa **enunciação** está implícito que se pretende não apenas a resolução do problema, mas também que os alunos reflitam e questionem o que ocorreria se algum dado do problema fosse alterado ou se alguma condição fosse acrescida ou retirada. Nessa perspectiva, pretende-se que os alunos também formulem problemas em outros contextos”, na página 279.

A visão de enunciação do documento (Brasil, 2018) se dirige a verbos como falar, perguntar, afirmar, responder, indagar, replicar, argumentar, pedir, implorar, comentar. Ou a enunciados no sentido de instruções ao estudante da atividade que deve ser realizada, como por exemplo o texto de um problema matemático ou confunde e utiliza como relativos os conceitos de oração, frase, período e enunciado.

Para resumir, o principal documento orientador do currículo escolar carece de alternativas e rumos que os educadores podem seguir no que diz respeito à educação inclusiva. Ainda, não traz uma concepção de enunciação clara e que siga alguma das diversas teorias linguísticas sobre o assunto. Então, respondendo a nossa última pergunta, ela não oferece aporte teórico à educadores e profissionais da educação para que sigam a perspectiva inclusiva e de pertencimento que trabalhamos em nossa pesquisa, de modo que fragiliza a educação brasileira, pensando em todas as demandas que cabem a escola e ao pouco acesso à

pós-graduação *stricto sensu* por parte da população, pois “o Brasil registra um percentual de 0,2% de doutores em relação ao total da população” (MEC, 2024, s.p.). Nesse sentido, frisamos mais uma vez a precariedade que a educação inclusiva enfrenta no Brasil: a maior parte dos documentos legislativos de educação se mostram desatualizados e profissionais não conseguem chegar à mestrados e doutorados para pesquisarem sobre o assunto, seja por questões financeiras até pela falta de tempo devido às grandes cargas horárias de trabalho.

Além do mais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI (2008) estabelece a educação especial¹⁹ como um componente fundamental da educação regular, assegurando o atendimento educacional especializado e recursos específicos para alunos com necessidades especiais. No entanto, a efetiva implementação dessa política ainda é um desafio. Questionamo-nos: o atendimento educacional especializado está sendo oferecido em todas as escolas, especialmente nas públicas? Quando esse atendimento é disponibilizado, os recursos necessários acompanham? Ou se limita a um espaço inadequado, geralmente a última e menor sala da escola, e com materiais insuficientes?

Embora não exista uma fórmula única para a educação, é imprescindível que as diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas sejam cumpridas. Nesse sentido, defendemos a necessidade de um currículo de línguas que vá além do ensino tradicional da gramática, por exemplo, promovendo práticas pedagógicas que valorizem as experiências dos alunos e suas diversas formas de aprender.

É preciso repensar a organização da sala de aula, utilizando recursos tecnológicos e metodologias que estimulem a participação e a colaboração. Ao considerar as necessidades individuais de cada aluno, a escola pode criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo, consequentemente, fazendo com que todos se sintam pertencentes daquele espaço. Os estudos da linguagem e da subjetividade corroboram para essa perspectiva, indicando que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando há uma relação dialógica entre o sujeito e o conhecimento.

Seguindo o que Cunha (2019) propõe, a dimensão terapêutica considera o suporte aos comportamentos autísticos; a afetiva busca criar vínculos entre alunos, professores e o ambiente escolar; a social promove experiências em grupo; e a pedagógica propõe atividades

¹⁹ Utilizamos em nosso trabalho o termo “educação inclusiva” por entendermos que esse está mais alinhado às reflexões que trazemos, porém a maior parte dos documentos legislativos ainda usam a nomenclatura “educação especial”.

que respeitem a individualidade e desenvolvam habilidades significativas. A valorização da afetividade, inspirada em Freire (1979), reforça a importância do vínculo e do acolhimento no processo de ensino-aprendizagem. O estudante autista tem o direito de fazer parte do ambiente escolar e isso não significa simplesmente colocá-lo em uma sala de aula regular e continuar as aulas da maneira que sempre foi. É necessário entendê-lo, conversar com ele, ter um olhar e uma escuta ativa sobre ele. Nenhum indivíduo autista é igual, não existe uma receita de bolo. O personagem Sam, de *Atypical* (2021), consegue manifestar-se enunciativamente melhor de maneira escrita, tendo tempo de elaborar seus pensamentos. A participante do *reality* CDB Ju Barbosa consegue expressar-se de maneira oral de forma excelente, desde que a interação social com o seu *tu* seja mais íntima, como com amigos próximos ou familiares, ou de modo impessoal, mesmo com a pressão de uma competição, por exemplo.

À vista disso, “uma relação subjetiva (do que *eu* enuncia)/intersubjetiva (do *eu* com o *tu*) é necessária para explicar as relações discursivas” (Souza, 2013, p. 111) nas aulas de línguas na escola, pois entender as relações discursivas - através do conceito de subjetividade de Émile Benveniste - de cada estudante é uma das maneiras de promover um ensino mais inclusivo. Segundo Freire (2021, p. 38), “se, do ângulo da gramática, o verbo entender é transitivo no que concerne à ‘sintaxe’ do pensar certo ele é um verbo cujo sujeito é sempre co-partícipe de outro”. E é dessa maneira que pautamos nossas reflexões. O entender aqui é ver o sujeito como co-partícipe do outro, do processo de aprender, da inclusão, por fim, da intersubjetividade estabelecida no diálogo com o *tu*, numa relação entre parceiros. Flores (2009, p. 221) reitera que

Benveniste apresenta a linguagem como condição de existência do homem e como tal sempre referida ao outro, o que acaba por vincular linguagem e intersubjetividade. A linguagem é constitutiva do homem na justa medida em que a intersubjetividade lhe é inerente [...].

Dizemos, então, que ao mesmo tempo que a linguagem está na natureza do homem, ela é constitutiva da intersubjetividade. Ora sou *eu*, ora sou *tu*. É nessa condição que pensamos como esse estudante com TEA se propõe como sujeito e participa dessa reversibilidade.

Acreditamos, resumidamente, que a sala de aula deve ser um espaço de colaboração, onde os estudantes sejam os protagonistas de sua própria aprendizagem. Essa perspectiva

encontra eco nas palavras de Freire (2021), que destaca a capacidade humana de aprender não apenas para se adaptar, mas para transformar o mundo. Ao adotarmos essa visão, somos convidados a repensar nossas práticas pedagógicas, colocando o aluno no centro do processo educativo. Entendemos que a mudança pode ser desafiadora, principalmente ao enfrentarmos diariamente a visão da educação como produto que, principalmente, governantes tentam impor sob as escolas e educadores, mas ela é possível. Freire (2021) nos inspira a acreditar que a transformação é um processo contínuo e que podemos superar obstáculos e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. A educação, nesse contexto, desempenha um papel fundamental, pois é através dela que formamos cidadãos críticos, reflexivos e capazes de respeitar as diferenças. Se estamos hoje escrevendo esta dissertação é porque os educadores anteriores a nós fizeram este papel ou provocaram-nos a fazer diferente.

Ao pensarmos no ensino de línguas, defendemos um enfoque que valorize as relações interpessoais e a subjetividade dos alunos. Em vez de uma abordagem tradicional, centrada no professor e em conteúdos pré-determinados, propomos um ensino que promova a interação entre os alunos e que leve em consideração suas experiências e conhecimentos prévios. Ao estabelecer relações genuínas entre *'eus'* e *'tus'* em sala de aula, podemos criar um ambiente de aprendizagem mais significativo e inclusivo, sem colocarmos locutores neurodivergentes como *'eles'* dos processos enunciativos.

A enunciação, por fim, emerge como um espaço em que o sujeito se manifesta, se posiciona e, ao mesmo tempo, se constitui no próprio ato de dizer. Longe de ser um mero transmissor de mensagens, o enunciador é atravessado por múltiplas vozes e contextos que orientam suas escolhas discursivas. Assim, cada enunciado é resultado de uma dinâmica complexa, na qual a reciprocidade permite diálogo. Dessa forma, compreender a enunciação não se limita a analisar aspectos estruturais, mas exige a consideração da subjetividade enunciativa de cada sujeito e nas condições de produção que possibilitam a intersubjetividade e, conseqüentemente, um senso de pertencimento linguístico..

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa dissertação teve como foco investigar a inter-relação entre a teoria da enunciação de Émile Benveniste e as particularidades linguísticas apresentadas por indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com base na problematização inicial — “Qual a contribuição dos estudos da intersubjetividade em sujeitos falantes com TEA para a inclusão?” —, foram revisitados conceitos centrais da teoria benvenistiana, as questões diagnósticas, mas, principalmente, linguísticas de pessoas com TEA e o potencial da linguística da enunciação como possibilidade de inclusão e pertencimento.

As reflexões feitas durante a pesquisa corroboram a hipótese inicial de que a intersubjetividade desempenha um papel importante na promoção da inclusão linguística de indivíduos com TEA. O entendimento dos conceitos de Benveniste, como subjetividade e enunciação, revelou que, embora possam existir déficits na comunicação social e interação desses indivíduos, a linguagem é um caminho para estimular o diálogo e criar conexões significativas, o que, conseqüentemente, leva à inclusão e a geração do sentimento de pertencimento.

O trajeto metodológico que fizemos demonstrou que, mesmo com limitações linguísticas, pessoas com TEA podem se constituir como sujeitos de seus próprios dizeres quando são criadas condições adequadas de suporte. Estudos de casos reais, como o da criadora de conteúdo Ju Barbosa, e dados ficcionais, como na série *Atypical*, ilustram situações em que a linguagem foi utilizada para romper barreiras sociais e possibilitar maior pertencimento. Essas reflexões foram fundamentais para compreender como a (inter)subjetividade da linguagem pode abrir possibilidades para a inclusão. As evidências indicam que, ao serem colocados em ambientes com condições adequadas, os indivíduos com TEA podem tornar-se participantes ativos de interações dialógicas em situações diversas.

Ainda, observamos e, à vista disso, concluímos que as práticas pedagógicas que incorporam a teoria da enunciação benvenistiana promovem não apenas um aprendizado linguístico mais eficiente, mas também um senso de pertencimento e valorização das especificidades de cada estudante, nesse caso. Desta forma, identificamos que o desenvolvimento de ambientes educacionais que favoreçam a inclusão demanda não apenas estratégias pedagógicas específicas, mas também um esforço contínuo em capacitar professores e demais profissionais envolvidos no processo educacional. Essa capacitação não deve se restringir a conhecimentos técnicos sobre o TEA, mas precisa englobar reflexões

sobre a diversidade e a importância de práticas que promovam o diálogo como uma ponte para o pertencimento.

Pensando em limitações/dificuldades que encontramos para a realização de nossa pesquisa, trazemos a escassez de trabalhos que articulem diretamente a teoria de Benveniste com o TEA. Destacamos as pesquisas feitas por Isabela Barbosa do Rêgo Barros e Ana Paula Ramos de Souza que há anos se dedicam, entre outros estudos, a fazer esse deslocamento. Entretanto, ainda entendemos que o assunto precisa de um enfoque maior por parte de linguistas, mesmo que tenhamos visto um aumento significativo no que cerne o olhar para o TEA. Ainda, a utilização de exemplos ficcionais, como o de Sam em *Atypical* (2021), embora ilustrativa, apresenta generalizações em relação a características autísticas.

A falta de materiais que analisem o desenvolvimento de pessoas autistas ao longo dos anos revela um olhar mais atento à crianças com TEA, o que dificulta o pensar inclusão de adolescentes e adultos, em especial mulheres, que por conta de convenções sociais determinarem que desde a infância elas “precisam” ser mais recatadas e introvertidas temos como resultados centenas de milhares de diagnósticos tardios, pois “estima-se que 90% dos autistas brasileiros tenham sido diagnosticados tardiamente” (Jornalismo Diário PcD, 2024, s.p.). Frisamos, também, que o caso trazido a respeito da criadora de conteúdo Ju Barbosa enriqueceu nossas reflexões, mas entendemos que dados de pessoas com TEA tendo níveis 2 e 3 se suporte seriam necessários para abordarmos o assunto de maneira mais completa.

Nossa dissertação ofereceu contribuições relevantes tanto para o campo acadêmico quanto para o social. No âmbito acadêmico, ampliou os horizontes dos estudos de Benveniste ao deslocar sua teoria para o contexto da inclusão de indivíduos com TEA, utilizando um caso real para refletir um ficcional para ilustrar. Este deslocamento metodológico revelou-se frutífero ao demonstrar como os conceitos de subjetividade e intersubjetividade podem ser mobilizados para compreender e potencializar interações em contextos de diversidade.

Além disso, a pesquisa colabora para a expansão das discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas que considerem as especificidades dos indivíduos com TEA. A articulação entre a teoria de Benveniste e os desafios enfrentados no ensino de línguas para estudantes com TEA trouxe novos *insights* sobre como o entendimento de conceitos como o de intersubjetividade podem influenciar positivamente a aprendizagem e a inserção social efetiva.

Em termos sociais, nosso contribui para o aprimoramento das práticas inclusivas em diversos âmbitos, como o laboral e educacional, sugerindo possibilidades que promovam não

apenas a inclusão, mas também o pertencimento dos indivíduos com TEA. Ao destacarmos a importância da formação de professores e do suporte multidisciplinar, nossas reflexões apontam trilhas que podem construir ambientes mais acolhedores e equitativos. Ressaltamos que a inclusão efetiva não se limita à presença física em espaços sociais, mas envolve a criação de condições que favoreçam a participação ativa e a valorização das contribuições únicas de cada indivíduo. Acreditamos que isso é possível, em primeiro momento, a partir do reconhecimento das habilidades enunciativas de todos os seres humanos, independentemente de suas condições.

Acreditamos, também, que o impacto social de nosso trabalho se reflete na conscientização sobre o potencial transformador da linguagem no processo de inclusão. Indivíduos com TEA, quando apoiados em ambientes que respeitam suas especificidades e promovem a reciprocidade, podem propor-se enquanto sujeitos de suas próprias enunciações. Essa perspectiva reforça a ideia de que a inclusão não é apenas um benefício para os indivíduos diretamente envolvidos, mas uma oportunidade de enriquecimento coletivo para toda a sociedade. Porém, destacamos que a repercussão de conscientização se dará, de maneira mais efetiva, com a publicação de artigos oriundos de nossa dissertação somados a um trabalho de popularização da ciência, uma vez que poucas pessoas leem um trabalho de dissertação de mestrado por completo.

Avaliando perspectivas futuras para nosso trabalho, definimos não seguir com ele em uma futura tese de doutorado, mas sim em trabalhos de menor extensão (como artigos, capítulos de livro, exposições, apresentações, etc.) que possam investigar aspectos trazidos pela linguística da enunciação de Benveniste em indivíduos com TEA de diferentes níveis de suporte e variadas fases de suas vidas em contextos sociais divergentes, a fim de avaliar mudanças nas dinâmicas de inclusão. Além disso, é possível propor estudos interdisciplinares que reflitam sobre como faixa etária, nível socioeconômico e acesso a recursos educacionais podem trazer perspectivas mais abrangentes sobre os desafios e oportunidades da inclusão, bem como produzir ferramentas que auxiliem nos processos dialógicos.

Encerramos, dessa forma, nossa dissertação reafirmando a importância de entender língua/linguagem/enunciação como um meio de inclusão e pertencimento. Ao mobilizarmos as ideias de Benveniste no campo da inclusão de indivíduos com TEA, contribuimos para o aprofundamento das discussões sobre o papel da linguagem na constituição do sujeito e na construção de uma sociedade mais justa e acolhedora. Esperamos que as reflexões aqui

apresentadas sirvam como base para futuras investigações e ações que promovam não apenas a inclusão, mas também o pleno pertencimento de todos os sujeitos de linguagem.

Ao longo desta pesquisa, trouxemos que a (inter)subjetividade, enquanto conceito central do trabalho, oferece um olhar diferenciado sobre a experiência linguística e social de pessoas com TEA. Reconhecer a singularidade de suas vivências e expressões é um passo essencial para a construção de práticas inclusivas que respeitem e celebrem as diferenças. Por fim, reafirmamos ser essencial continuar explorando as potencialidades da linguagem como um vetor de transformação social. A inclusão linguística e social dos indivíduos com TEA não é apenas uma questão de equidade, mas também uma oportunidade de enriquecer os espaços que ocupamos enquanto sociedade. Ao abrir portas para novas possibilidades de pesquisa e intervenção, nossas reflexões buscaram contribuir para o meio acadêmico e social de maneira que possamos promover ambientes em que todos os sujeitos de linguagem possam se sentir pertencentes e valorizados.

7 REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://www.alex.pro.br/DSM_V.pdf. Acesso em: 01 maio 2023.

ATYPICAL [*Sam Gets An F*]. Direção de Victor Nelli Jr.. Roteiro: D.J. Ryan. Culver City: Sony Pictures Television, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fM0ZM-EWL7E>. Acesso em: 17 jul. 2024.

AUTISMO E REALIDADE, Autismo e. **Os manuais que definem o autismo**. 18 mar. 2020. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2020/03/18/os-manuais-que-definem-o-autismo/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo. Autismo e linguagem: discussões à luz da teoria da enunciação. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 227-232, ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/8284/6161>. Acesso em: 1 set. 2024.

BATTISTI, Elisa; OTHERO, Gabriel; FLORES, Valdir do Nascimento. **Conceitos básicos de linguística**: noções gerais. São Paulo: Contexto, 2022. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2020.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. **Decreto Nº. 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 dez. 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA).** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.626, de 20 de julho de 2023. Altera a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, para garantir prioridade às pessoas com transtorno do espectro autista no atendimento em instituições financeiras, empresas concessionárias de serviços públicos e estabelecimentos privados.** Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14626.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

CARDOSO, Jeferson Lopes; FLORES, Valdir do Nascimento. **Estudos da linguagem e clínica dos distúrbios de linguagem**. Campinas: Pontes, 2022.

CENTERS FOR DISEASE Control and Prevention. **Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder**. [2024]. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em: 05 fev. 2024.

CONTENT, Rock. **Espectro autista**: entenda por que é um espectro e como é o transtorno. entenda por que é um espectro e como é o transtorno. 2022. Disponível em: <https://vidasaudavel.einstein.br/espectro-autista/>. Acesso em: 18 maio 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

DIVA DEPRESSÃO, Diva. **FINAL AO VIVO: Corrida das Blogueiras 6 - Uma Nova Chance | DiaTV**. 21 jan. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0G693AEv4T4>. Acesso em: 22 jan. 2025. DIVA

DEPRESSÃO . **EP3 Corrida das Blogueiras 6: 15 minutos de fama com Grag Queen | DiaTV**. 26 nov. 2024a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_OvUmjKPbME. Acesso em: 09 jan. 2025.

DIVA DEPRESSÃO. **EP8 Corrida das Blogueiras 6: Paredão das Blogueiras - Terror de Bonita com Kenya Borges | DiaTV**. 31 dez. 2024b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mamNE584p3c&t=3002s>. Acesso em: 09 jan. 2025.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

ESPAÇO HUMARE. Todo atraso de fala é autismo? Saiba analisar os sinais e entender as diferenças. **Gazeta do Povo**. 13 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/conteudo-publicitario/humanare/todo-atraso-de-fala-e-autismo/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Dicionário de linguística e enunciação**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Problemas gerais de linguística**. São Paulo: Vozes, 2019a.

FLORES, Valdir do Nascimento. Teoria da enunciação. In: ROMERO, M. et al. **Manual de Linguística: semântica, pragmática e enunciação**. Petrópolis: Vozes, 2019b, p. 145-173.

JORNALISMO DIÁRIO PCD. Diagnóstico tardio de autismo reflete falta de informação sobre o transtorno. **Diário Pcd**: informações e notícias. [online]. 6 maio 2024. Disponível em: <https://diariopcd.com.br/2024/05/06/diagnostico-tardio-de-autismo-reflete-falta-de-informacao-sobre-o-transtorno-2/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

KNACK, Carolina. De Benveniste às pesquisas prospectivas: a noção de deslocamento e seu valor teórico-metodológico. In: OLIVEIRA, Giovane Fernandes; ARESI, Fabio (Org.). **O universo benvenestiano**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 142-163.

MARINHO, Lucas; TOLDO, Claudia. O estudante com transtorno do espectro autista (TEA) como sujeito do seu próprio dizer. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 45, n. 1, p. e66729, 1 jun. 2023.

MEC, Assessoria de Comunicação Social do. **Pós-graduação stricto sensu tem mais de 350 mil matriculados**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/pos-graduacao-stricto-sensu-tem-mais-de-350-mil-matriculados#:~:text=Em%202021%2C%20o%20Brasil%20contava,de%2045%20para%2052%20matr%C3%ADculas>. Acesso em: 26 dez. 2024.

MORAES, Ligia. **Primeiro estudo de frequência de autismo no Brasil revela 1 caso a cada 30 crianças**. Veja. 10 dez. 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/primeiro-estudo-de-frequencia-de-autismo-no-brasil-revela-1-caso-a-cada-30-criancas>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MONTEIRO, Dacota. **A gente ganhou o desafio nessa foto já @jugbarbosa**. 2025. Twitter: @ADaCotaMonteiro. Disponível em: <https://x.com/ADaCotaMonteiro/status/1876287551063081251/photo/1>. Acesso em: 09 jan. 2025.

O BOTICÁRIO. **O que é body splash e como usar na rotina**. Disponível em: <https://www.boticario.com.br/dicas-de-beleza/o-que-e-e-como-usar-body-splash-na-rotina/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

POVO, Gazeta do. **Todo atraso de fala é autismo?**: saiba analisar os sinais e entender as diferenças. Saiba analisar os sinais e entender as diferenças. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/conteudo-publicitario/humanare/todo-atraso-de-fala-e-autismo/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. p. 119-141.

REDAÇÃO O ANTAGONISTA. **Série ‘Atypical’ traz retrato real sobre o autismo. O Antagonista**. 12 dez. 2024. Disponível em: https://oantagonista.com.br/entretenimento/serie-atypical-traz-retrato-real-sobre-o-autismo-confira/#google_vignette. Acesso em: 16 nov. 2024.

RESENDE, Marina Silveira de; PONTES, Samira; CALAZANS, Roberto. O DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da existência. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 534-546, set. 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682015000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 fev. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55.824, de 22 de março de 2021. Regulamenta as diretrizes para a implementação e a execução da Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019, que institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-55824-2021-rio-grande-do-sul-regulamenta-as-diretrizes-para-a-implementacao-e-a-execucao-da-lei-n-15322-de-25-de-setembro-de-2019-que-institui-a-politica-de-atendimento-integrado-a-pessoa-com-transtornos-do-espectro-autista-no-estado-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 29 abr. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 13.798, de 27 de setembro de 2011. Institui a “Semana Estadual do Autismo” e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 28 set. 2011. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-13798-2011-rio-grande-do-sul-institui-a-semana-estadual-do-autismo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 29 abr. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019. Institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, RS, 25 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=382885>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SCHIMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. *In*: SCHIMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013. p. 7-27.

SEO. O que é Review? Descubra Significado e Importância em Ecommerce. **Loja integrada**. [2025]. Disponível em: <https://lojaintegrada.com.br/hub/o-que-e-review/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SOUZA, Ana Paula Ramos de. A linguagem em uma perspectiva enunciativa: análise de um caso do espectro autista. *In*: SCHIMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013. p. 105-124.

TAGER-FLUSBERG, Helen; CARONNA, Elizabeth. Language Disorders: autism and other pervasive developmental disorders. **Pediatric Clinics Of North America**, [S.L.], v. 54, n. 3,

p. 469-481, jun. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.011>. Acesso em:

TORMEN, Huylson. **Paredão das blogueiras! Qual a fav de vcs?** 06 jan. 2025. Instagram: @huylson. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DEfvEnDSZBi/?img_index=1. Acesso em: 09 jan. 2025.

TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo**: abordagem neurobiológica. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2020. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 19/3/2009. Acesso em: 11 jun. 2023.

WIKI, Corrida das Blogueiras. **Ju Barbosa**. [2025]. Disponível em: https://corridadasblogueiras.fandom.com/pt-br/wiki/Ju_Barbosa. Acesso em: 09 jan. 2025.