



O estudante com transtorno do espectro autista (TEA) como sujeito do seu próprio dizer

Lucas Danielli Marinho* e Claudia Toldo

Universidade de Passo Fundo, BR-285, Km 292, 99052-900, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: lucasmarinho515@gmail.com

RESUMO. Este artigo concentra-se no estudo da 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 de como discentes com esse transtorno se colocam como sujeitos de sua própria enunciação e de que modo o entendimento disso pode promover um ambiente escolar mais inclusivo, em especial no ensino de língua materna (língua portuguesa). A pesquisa tem caráter bibliográfico e qualitativo, pois propomos reflexões decorrentes de fenômenos sociais e humanos e as pautamos em materiais teóricos já existentes e publicados. Entendemos e firmamos nossa responsabilidade em não propormos métodos prontos, mas de refletirmos sobre as teorias e, assim, cada educador deslocar esses estudos à sua realidade.

Palavras-chave: linguística da enunciação; subjetividade; autismo; inclusão.

The autistic spectrum disorder (ASD) student as the author of his own words

ABSTRACT. This article focuses on the study of language subjectivity from the perspective of the reflections proposed by Émile Benveniste, as well as studies about Autistic Spectrum Disorder (ASD). Thus, we seek to propose theoretical considerations about how pupils with this disorder place themselves as actor of their own enunciation and how the understanding of this can promote a more inclusive school environment, especially in the mother tongue teaching (Portuguese-BR). The research is bibliographic and qualitative, because we propose reflections resulting from social and human phenomenon and base them on existing published theoretical materials. We understand and have signed our responsibility not to propose ready-made methods, but to reflect on the theories and, thus, each educator to transfer these studies to their reality.

Keywords: linguistics of enunciation; subjectivity; autism; inclusion.

Received on April 28, 2023.

Accepted on April 31, 2023.

Introdução

Enquanto profissionais da educação, dispomos de um grande papel perante à sociedade na qual estamos inseridos e, por isso, entendemos a importância de expandirmos e aprofundarmos nossos estudos em diversas vertentes da educação. Segundo Freire (2021),

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. [...] Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. O pensar certo por isso é 'dialógico e não polêmico' (Freire, 2021, p. 36-38, grifo nosso).

Nesse sentido, é de nosso conhecimento a importância do reconhecimento da presença de estudantes com deficiências, transtornos ou altas habilidades/superdotação em nossas escolas - no caso desta pesquisa, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) - para que recebam a atenção necessária em seu processo de aprendizagem, tendo em vista uma educação significativa em suas vidas, através de vivências críticas.

Em vista disso, esta pesquisa nasceu a partir da vivência do autor enquanto profissional de apoio a estudantes com diferentes deficiências, transtornos e necessidades educativas especiais. Vivências essas que possibilitaram a visão de conquistas e mazelas nessa área da educação, bem como a noção da importância de

conhecermos e entendermos a realidade desses educandos. “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” (Freire, 2021, p. 38). Portanto, surge a necessidade de não reproduzirmos estereótipos e/ou preconceitos a respeito das condições de estudantes do público-alvo da inclusão, como a crença – de uma parte da população – de que esses alunos atrasam os processos de ensino e de aprendizagem do restante da turma, quando, na verdade, proporcionam reflexões que ultrapassam os limites de um ensino conteudista e tradicional.

Por acreditarmos que a educação deva ser vista e trabalhada como uma prática de liberdade e promoção da autonomia, cremos piamente que a inclusão escolar começa pela prática do professor, para que, somente depois, possa ser abraçada pela turma, escola, família e comunidade. Contudo, para que isso seja possível, o educador necessita mudar muitas convenções a respeito de sua prática pedagógica, realizando pesquisas com o intuito de desvencilhar-se do senso comum sobre o assunto. Assim,

[...] no meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O do que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 2021, p. 30).

Portanto, urge a necessidade de desacreditar que existam métodos prontos para promover a inclusão escolar, uma vez que cada aluno é um ser singular, com necessidades e dificuldades particulares, as quais, da mesma forma, merecem um olhar ímpar.

Assim, entendemos a língua como constitutiva do ser humano enquanto cidadão, pois ser cidadão é “[...] participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. [...] Cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia” (Paraná, 2022), ou seja, como poderíamos exercer a democracia e, então, propormo-nos como cidadãos sem o uso da língua? Como manifestaríamos os nossos desejos e angústias sem o uso da língua? Não nos parece possível. Por isso cremos que a língua nos constitui cidadãos e, principalmente, sujeitos.

Consideramos, dessa forma, que um ensino de língua materna significativo, nesse caso a língua portuguesa, é um grande potencializador da inclusão escolar. Porém, para que isso se concretize, necessitamos de uma concepção clara de qual língua estamos trabalhando e como esse ensino se efetiva em sala de aula. Diante disso, a linguística da enunciação – com os conceitos de enunciação, subjetividade e categoria de pessoa – ampara-nos para que alcancemos uma escola mais inclusiva, pois, ao escolhermos os estudos do linguista Émile Benveniste como principal amparo teórico, escolhemos alguém que sempre se preocupou com aspectos humanos, além dos linguísticos, mesmo não tendo se dedicado a transtornos como o autismo, por exemplo. Por consequência, tendo claro os conceitos desenvolvidos por ele, em suas obras, podemos compreender a subjetividade do dizer de estudantes com transtorno do espectro autista, bem como suas singularidades para promover um ensino de língua portuguesa mais inclusivo, já que todos são sujeitos falantes e usam a língua como exercício da linguagem.

Por fim, buscamos compreender o fenômeno da subjetividade presente na língua em uso, amparado pelos estudos da linguística da enunciação, observando de que maneira ele contribui para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, considerando estudantes autistas. Além disso, procuramos: a) aprofundar os estudos sobre subjetividade, propostos por Émile Benveniste, e de que forma esses amparam esta pesquisa; b) estudar os conceitos de língua, linguagem, enunciação e categoria de pessoa – de Émile Benveniste – a fim de amparar as reflexões teórico-metodológicas deste estudo; c) verificar o que diz a legislação brasileira sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar; d) conhecer e refletir acerca dos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista, a fim de evitar reproduzir estereótipos e preconceitos; e) Formular, a partir de pesquisa bibliográfica e exploratória, reflexões para unir os estudos de Benveniste e os de inclusão escolar.

Nessa perspectiva, procuramos responder à seguinte questão: de que forma os estudos de Émile Benveniste acerca da subjetividade da linguagem podem embasar uma discussão de ensino de língua portuguesa mais inclusivo para estudantes com Transtorno do Espectro Autista?

Para respondermos, articulamos a pesquisa como bibliográfica, pois é construída a partir de materiais teóricos já existentes e publicados, ou seja, ela se constrói como um trabalho de caráter qualitativo, tendo em vista que estuda fenômenos decorrentes do social e humano, os quais não podem ser quantificados por estatísticas ou equações matemáticas. Para isso, organizamos esta reflexão da seguinte forma: a) seleção de materiais teóricos sobre a temática (linguística da enunciação, transtorno do espectro autista e inclusão

escolar); b) triagem da legislação brasileira a respeito da educação inclusiva; c) produção de fichamentos/esquemas/mapas mentais interligando os assuntos; d) escrita da reflexão em que estabelecemos relações entre as duas perspectivas teóricas que embasam este trabalho. A seguir, iniciamos o estudo.

Fundamentação teórica

Quando nos propomos a iniciar esta pesquisa, já tínhamos em mente a necessidade de um amparo teórico de fora da nossa área: a linguística da enunciação. Por isso, além das obras de Émile Benveniste acerca da subjetividade da linguagem - em *Problemas de linguística geral I* (1991) - e dos estudos de Valdir do Nascimento Flores - *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste* (2013) e *Dicionário de linguística da enunciação* (Flores, Barbisan, Teixeira, & Finatto, 2009) - sobre o autor em questão, precisamos recorrer a teóricos multidisciplinares, como da psicologia, psiquiatria, pedagogia, neuropediatria e fonoaudiologia.

Dessa forma, trazemos os trabalhos produzidos pelo psicopedagogo Eugênio Cunha e pela Academia Americana de Psiquiatria, a saber, respectivamente, *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família* (Cunha, 2019) e *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)* (American Psychiatric Association [APA], 2014). Por fim, unimos as pesquisas do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, em especial a obra *Pedagogia da autonomia* (2021), e do psicólogo Carlo Schmidt em seu livro *Autismo, educação e transdisciplinaridade* (2013) – mais precisamente o capítulo redigido por Ana Paula Ramos de Souza – para refletirmos como, por meio deste estudo, podemos produzir aulas de Língua Portuguesa mais inclusivas. Começamos pelas observações sobre autismo.

Sobre o transtorno do espectro autista

De acordo com Cunha (2019), o termo ‘autismo’ foi usado pela primeira vez no ano de 1916, pelo psiquiatra Paul Eugen Bleuler, o qual usou esse termo para descrever a ‘fuga da realidade’ ou os ‘sintomas negativos’ (por exemplo, a retração e o embotamento afetivo) observados em alguns de seus pacientes diagnosticados com o que conhecemos como esquizofrenia. O que entendemos hoje como autismo começou a se configurar somente em 1943, quando o assunto se tornou mais comum em tema de pesquisas independentes do psiquiatra Leo Kanner e do pediatra Hans Asperger.

Denominada como *Autistic disturbances of affective contact*, Kanner (1943) descreveu o comportamento de 11 crianças de 2 a 11 anos – 8 meninos e 3 meninas – que não tinham o diagnóstico de nenhuma classificação existente até então na psiquiatria infantil. Seus estudos observaram que essas crianças tinham “[...] inabilidades no relacionamento interpessoal que a diferenciavam de patologias, bem como de atrasos na aquisição da fala e das dificuldades motoras” (Cunha, 2019, p. 21). Além disso, sua pesquisa também definiu o autismo como um transtorno que pode ser reconhecido nos primeiros anos de vida.

Contudo, segundo *Os manuais que definem o autismo* (Autismo e Realidade, 2020), o termo ‘transtorno global do desenvolvimento’ passou a englobar as características comuns à sistemologia do que o psiquiatra classificou como autismo clássico somente na terceira edição (American Psychological Association [APA] – 1980 do DSM (*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*)¹. Já na edição seguinte do documento (Associação Americana de Psiquiatria [APA], 1994) e no *CID 10: classificação internacional de doenças* (Wells et al., 2011)², houve subdivisões correspondentes a respeito do transtorno.

No entanto, somente em 2013, a quinta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (American Psychiatric Association [APA], 2014) incluiu o Transtorno do Espectro Autista na seção de ‘transtornos de neurodesenvolvimento’, os quais são “[...] caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional”. (American Psychiatric Association [APA], 2014, p. 31). Por se tratar de um dos maiores documentos relacionados à saúde mental, ter o TEA incluso é um grande passo para o reconhecimento e estudos mais profundos a respeito do assunto.

Segundo o mesmo documento (American Psychiatric Association [APA], 2014, p. 31):

O transtorno do espectro autista 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.

¹ “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, p. 535).

² “Enquanto o DSM se dedica aos transtornos mentais, o CID (sigla para Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) detalha definições de doenças e transtornos de todos os campos da saúde, sendo uma referência para médicos em todo o mundo” (Autismo e Realidade, 2020).

É através dessas classificações que iremos propor nosso estudo e nossas reflexões. Assim, é importante frisarmos que, quando nos referimos ao ‘Transtorno do Espectro Autista’, falamos de um conjunto de transtornos³. Contudo, nesta pesquisa não nos aprofundaremos em um específico, mas faremos considerações acerca do ‘Transtorno do Espectro Autista (TEA)’ ou autismo, como é popularmente conhecido, de forma geral.

O diagnóstico pode ser feito pelo pediatra ou psiquiatra, através da observação da criança e da realização de determinados testes de diagnóstico. Nessa etapa, são definidos cinco fatores a serem analisados (Tabela 1).

Tabela 1. Critérios diagnóstico.

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos.
B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.
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 ao funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

Fonte: Elaborada pelos autores com base em *DSM-5*.

Ainda, o *DSM-5* (American Psychiatric Association, 2014) define três níveis de gravidade para o transtorno do espectro autista, como é possível visualizar na Tabela 2.

Tabela 2. Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista.

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 que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos parecem 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.
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: American Psychiatric Association [APA] (2014, p. 52).

³ Síndrome de Asperger, Autismo Atípico, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, entre outros. Para mais informações a respeito de cada um, sugerimos a leitura do livro *Autismo e inclusão*, de Eugênio Cunha (2019).

Ou seja, para considerarmos o diagnóstico de TEA, segundo Tuchman e Rapin (2009), é necessário analisar os seguintes pontos: a interação social (ausência ou dificuldade de mantê-la); a comunicação (uso limitado de comunicação não verbal: expressões faciais, gestos, linguagem corporal); os comportamentos repetitivos e interesses restritos (dificuldade de inibir o aprendizado básico, de compactar memorização).

Assim, a dificuldade de interagir com o outro, seja ele conhecido ou não, bem como a de se interessar pelos tópicos propostos por aquele se dá, em grande parte, pela “[...] hiperatenção em um tópico perseverativo que pode estar presente em sua rede natural sem nenhuma correlação com o vigente no momento da tentativa de comunicação interativa” (Goergen, 2015, p. 32). Isso quer dizer que não há um gatilho interno que desperte o interesse do que vem externamente.

Quanto às características que dizem respeito à comunicação, destacamos que pode ser comum “[...] a criança não responder ao chamado pelo nome ou ao gesto de tchau” (Goergen, 2015, p. 32). Ou seja, quando compreendemos isso, podemos inferir a importância, em uma sala de aula ou atividades pedagógicas em geral, da verificação se o estudante, de fato, obteve entendimento do que foi solicitado à turma, pois o direcionamento foi ao todo e não somente a ele, o que pode causar desentendimentos ou a não identificação com a solicitação, uma vez que não são envolvidos pela generalização. Dessa forma, há um aparente desinteresse pelo que é intrínseco do outro, havendo, assim, um olhar voltado para o interior de si mesmo e a “[...] busca por sua zona de conforto, transparecendo ao grupo a falta de engajamento nas relações interpessoais” (Goergen, 2015, p. 33). O que leva a uma grande utilização e compreensão do literal e pouca, ou inexistente, compreensão do ‘faz de conta’.

Em relação aos comportamentos repetitivos e interesses restritos, é importante ressaltarmos a extrema resistência ou grande estresse gerado pela mudança de rotinas sem uma preparação prévia. Nesse sentido, Goergen (2015, p. 35) conclui que “[...] a busca pela estabilidade remete ao conhecido, ao não ameaçado; assim, a mesmice não gera sobressaltos provocados por súbitas oscilações de *input* sensorial fracamente inibido em seu desenvolvimento”. A partir dessa constatação, é possível entender como o aluno com TEA, por muitas vezes, refuta ou tem medo do novo, o que nos faz pensarmos em práticas que gerem o mínimo de estresse, mas que também possam mostrar novas possibilidades – sem que o novo espante – e aprendizado.

Depois desses entendimentos, trazemos quatro áreas comumente afetadas em transtornos neurodesenvolvimentais dessa natureza: a) processamento auditivo e de linguagem; b) planejamento e sequenciamento motor; c) processamento visuoespacial; d) modulação sensorial. Apesar de entendermos que os quatro pontos são de extrema relevância e se interligam na vida do estudante, aqui iremos aprofundar somente as questões referentes ao processamento auditivo e de linguagem, mais especificamente a linguagem. Assim, nos questionamos: como a informação é recebida, compreendida, representada, significada e, então, expressa pelo estudante com TEA? Aqui encontramos, então, alguns questionamentos que o linguista Émile Benveniste pode esclarecer - mesmo que não tenha estudado especificamente esse transtorno - através das reflexões sobre subjetividade da linguagem. As conclusões, respostas e mais questionamentos a respeito dessa pergunta estão presentes nas próximas duas seções.

Apesar de o transtorno ser estudado, oficialmente, há quase 80 anos, as causas de seu desenvolvimento ainda são desconhecidas. Ou seja, ainda não há total clareza a respeito da temática. Contudo, alguns estudiosos alertam que “[...] existe uma grande preocupação atual com a toxicidade dos metais pesados e a sua influência nos processos biológicos que levam aos sintomas” (Cunha, 2019, p. 25). Felizmente, os avanços da Neurociência e da Bioquímica possibilitam maiores respostas a tantas perguntas. Entretanto, falamos aqui de um distúrbio extremamente complexo que nenhum modelo ou abordagem poderia, sozinho, esgotar o assunto, criando a necessidade de uma equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico e acompanhamento da criança/adolescente/adulto/idoso com TEA.

Além de todos os estudos científicos a respeito do TEA, após muita luta e resistência, no ano de 2012 a população brasileira conquistou a Lei n. 12.764, a qual institui a ‘Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990’ (Brasil, 2012). Com isso, a comunidade com TEA obteve, entre outros, a garantia de

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante; [...]

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (Brasil, 2012).

Outros marcos legislativos referentes à educação especial e inclusiva foram conquistados com a luta de representantes da comunidade, porém estes serão trabalhados na seção ‘pensando um ensino inclusivo’, na qual refletiremos sobre um ensino de língua portuguesa nessa perspectiva. Dessa maneira, o grande desafio, agora, é de promover a escolarização no ensino regular em uma perspectiva inclusiva, além de participar ativamente da luta por direitos e pesquisas que amparem e possibilitem o maior protagonismo de pessoas com TEA.

Por fim, reavivamos que indivíduos com transtorno do espectro autista possuem diferentes obstáculos para dar sentido à língua e utilizá-la para a comunicação social. Por isso, questionamo-nos sobre como os estudos de Émile Benveniste podem ajudar nessas questões à medida que discute os conceitos de língua e linguagem - os quais, neste trabalho, serão deslocados para as reflexões sobre o Transtorno do Espectro Autista - com foco no fenômeno da subjetividade.

Sobre a subjetividade nos estudos de Émile Benveniste

Nesta pesquisa, antes de aprofundarmos o conceito da subjetividade na linguagem, trazemos o conceito da enunciação em Benveniste, que a trata como o “[...] colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 1989, p. 82). Em outros termos, ela é entendida como o uso da língua e pressupõe um quadro enunciativo⁴, o qual se configura por sujeitos (categoria de pessoa: *eu* e *tu*)⁵, espaço e tempo. Neste trabalho, vamos concentrar nossos esforços nas reflexões sobre subjetividade – tema trabalhado por Benveniste em 1958 – expressas no texto *Da subjetividade na linguagem*, publicado no livro *Problemas de Linguística Geral I* (Benveniste, 1991).

Iniciemos nossa reflexão com considerações acerca da categoria de pessoa que 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. As duas outras categorias (de espaço e de tempo)⁶ não serão aprofundadas neste artigo em razão do foco deste.

A enunciação passa da possibilidade da língua para uma instância discursiva, ocorrendo a efetivação da língua. Dessa forma, de acordo com Flores (2013), a enunciação é um ato, pois, através dela, o locutor transforma a língua em discurso; como resultado, tem-se um processo de requisição de formas e sentidos. Logo, enunciar é o ato de colocar a língua em funcionamento, e essa só é construída pelo falante que mobiliza formas e constrói sentidos.

Levando em consideração que a linguagem é entendida como uma habilidade natural e uma capacidade específica da espécie humana, ela está presente em todas as ações da humanidade desde os primórdios. Logo, “[...] se ela está presente em todas as atividades humanas, se é constitutiva do estar do homem no mundo, conhecer a linguagem é conhecer o homem” (Fiorin, 2019, p. 32-33). Por isso, aprofundar os estudos sobre enunciação viabiliza diversas reflexões significativas sobre quem vive em sociedade e convive com os outros homens.

Em seu texto *Da subjetividade da linguagem*, Émile Benveniste (1991) indaga o entendimento da linguagem como um instrumento. Para ele (Benveniste, 1991, p. 285, grifo nosso), “[...] 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’”. Sempre voltamos nosso olhar para a visão de que o homem, ao ir se tornando completo no decorrer dos milênios, construiu uma forma de se comunicar, a qual chamamos de linguagem. Pura ilusão. Jamais o homem foi visto sem a linguagem e jamais foi constatado criando-a. “A linguagem ensina a própria definição de homem” (Benveniste, 1991, p. 285). Nunca foi possível ver um homem reduzido a si próprio, procurando a definição do outro. Atingimos um ser humano falando do/sobre o mundo, sempre com outro ser humano.

“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, 1991, p. 286,

⁴ Não iremos aprofundá-lo nesta pesquisa, porém o quadro enunciativo é detalhado no texto ‘Aparelho formal da enunciação’ (1970), em *Problemas de Linguística Geral II* (Benveniste, 1989), porém sugerimos a leitura do texto original e das reflexões feitas por Valdir do Nascimento Flores no livro *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste* (2013) para os leitores que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto.

⁵ Optamos por utilizar o *eu* e *tu* em itálico, pois na obra de Benveniste ele faz o uso do termo *eu* tanto em itálico, quanto entre aspas, porém com conceitos diferentes. O *eu* que tratamos aqui é o que ele trata em itálico.

⁶ Possíveis de serem localizadas nos textos: *A linguagem e a experiência humana* (PLG II, Benveniste, 1989), *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (PLG I, Benveniste, 1991), *A natureza dos pronomes* (PLG I, Benveniste, 1991), *Da subjetividade na linguagem* (PLG I, Benveniste, 1991) e *O aparelho formal da enunciação* (PLG II, Benveniste, 1989).

grifo do autor). Assim, é por meio da linguagem que entendemos a própria definição da sociedade, mas, principalmente, de “eu”⁷: o sujeito da sua própria enunciação.

Desse modo, a ‘subjetividade’ que trataremos aqui é

[...] a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo [...] mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência (Benveniste, 1991, p. 286, grifo do autor).

A partir desse entendimento, questionamo-nos de que forma o estudante com TEA movimenta as ferramentas dispostas pela língua para passar de locutor a sujeito de sua própria enunciação. Ele se autoinclui 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 desta pesquisa.

Ou seja, a subjetividade que estudamos aqui não diz respeito à perspectiva fenomenológica ou psicológica, mas sim é o “eu” que diz *eu*⁸. “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, grifo do autor). Não empregamos o *eu* a não ser que estejamos nos dirigindo a alguém. Esse alguém que será minha locução, o *tu*. É nessa condição constitutiva de pessoa que se encontra o diálogo, o qual implica a reciprocidade: ora sou *eu*, ora sou *tu*.

Por isso,

[...] a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se meu eco - ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental [...] Polaridade, aliás, muito singular em si mesma, e que apresenta um tipo de oposição do qual não se encontra o equivalente em lugar nenhum, fora da linguagem. Essa polaridade não significa igualdade nem simetria; *ego* tem sempre uma posição de transcendência quanto a *tu*; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares, mas segundo uma oposição ‘interior/exterior’, e ao mesmo tempo são reversíveis (Benveniste, 1991, p. 286-287, grifo do autor).

Dessa forma, não se encontra nenhum paralelo a esta condição. O homem é único nesta circunstância. Somente ele na linguagem cria essa reversibilidade, ora *eu*, ora *tu*.

De acordo com Benveniste (1991, p. 287), “[...] é numa realidade dialética que englobe os dois termos e os define pela relação mútua que se descobre o fundamento linguístico da sociedade”. A linguagem corresponde a essa afirmação em todos os seus segmentos. É demasiadamente tão marcada pela subjetividade, que pensá-la construída de outra maneira nos faz questionar se ela funcionaria e se continuaria sendo chamada de linguagem.

Os termos que usamos aqui (*eu* e *tu*) não devem ser entendidos como figuras, mas sim como formas linguísticas que designam a ‘pessoa’. É evidente que entre os signos linguísticos de uma língua, das diferentes origens, regiões ou épocas, em nenhum momento faltam os ‘pronomes pessoais’. Esses pronomes podem ser omitidos em alguns desses idiomas, como nos casos do extremo oriente. Contudo, “[...] esses pronomes se distinguem de todas as designações que a língua articula, no seguinte: ‘não remetem nem a um conceito nem a um indivíduo’” (Benveniste, 1991, p. 288, grifo do autor). Não há um conceito para “eu” que englobe todos os *eus* enunciados a todos os instantes pelos locutores, no sentido de que há um conceito para ‘vinho’ ao qual reduzem todos os empregos individuais de ‘vinho’ a ideias que se ligam, pelo menos minimamente.

Com isso, os pronomes não constituem uma classe unitária, justamente pelo fato de que alguns pertencem à sintaxe da língua e outros são característicos das ‘instâncias do discurso’. Porém, Benveniste define a categoria de pessoa como um dos mecanismos de produção de sentido.

Assim, entendemos o *eu* como o “[...] indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*” (Benveniste, 1991, p. 279) e o *tu* como o “[...] indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*” (Benveniste, 1991, p. 279). Cada *eu* é entendido como um ser único. É desse ser único que queremos tratar neste trabalho.

Benveniste (1991) também discorre sobre o *eu* e o *tu* não estarem inseridos em uma realidade referencial (concreta, do mundo físico), mas sim na ‘realidade do discurso’. Nessa perspectiva, essas noções constroem uma constituição recíproca: todo *eu* pressupõe um *tu*, e vice-versa. A categoria de pessoa tem caráter dual: um par linguístico que depende de ambas as partes. Um *eu* que institui um *tu* no momento que se enuncia.

⁷ Neste caso, em específico, o autor utiliza o “eu” entre aspas.

⁸ Exemplo do uso dos dois *eus*.

Por isso, Benveniste define o *ele* como a não-pessoa, pois “[...] a ‘terceira pessoa’ representa de fato o membro não marcado da correlação de pessoa” (Benveniste, 1991, p. 282, grifo do autor). Dessa forma, a 3ª pessoa é a única forma de enunciação possível para as instâncias do discurso que não remetem a si mesmas. Entendendo isso, é possível inferir que, se existem instâncias que não remetem a si mesmas, o contrário também existe: o *eu* e o *tu* usados para movimentar as instâncias que remetem a si próprias.

Então, a que se refere o *eu*?

[...] a algo muito singular, que é exclusivamente linguístico: *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e *lhe* designa o locutor [...] é na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como ‘sujeito’. é por verdade ao pé da letra que o ‘fundamento da subjetividade está no exercício da língua’ (Benveniste, 1991, p. 288, grifo nosso).

Dessa maneira, se refletimos sobre o assunto, teremos como conclusão que não há outro registro objetivo do sujeito, sem ser ele mesmo sobre si mesmo.

Segundo Flores (2013, p. 99), “[...] se o locutor se propõe como sujeito, não se pode dizer que o sujeito está na origem do que é dito. [...] O sujeito é uma decorrência. Há uma passagem de locutor a sujeito”. É através disso, e somente disso, que o homem se constitui na sociedade em que vive: no momento em que se coloca como sujeito do seu próprio dizer. Benveniste (1991, p. 288, grifo do autor), em *Problemas de Linguística Geral I*, diz que “[...] a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor ‘apropriar-se’ da língua toda designando-se como *eu*”. A linguagem existe somente porque somos sujeitos a ela.

Flores (2013) afirma que o sujeito é uma instância que transcorre de um efeito da apropriação. Diante disso, a forma *eu* é subjetiva à medida que é preenchida por quem fala, havendo sempre um indicador de pessoa num dado tempo e lugar. De acordo com Benveniste (1991), é necessário cuidado, pois, para indicar ‘o tempo em que se está’ devemos considerar ‘o tempo em que se fala’, compreendendo que essa instância é um conjunto de categorias que associam elementos da realidade em questão.

Se antes tínhamos um *eu* que pressupunha um *tu* e isso era essencial para a compreensão do sujeito, isso continua se aplicando à subjetividade da linguagem, a qual pressupõe uma intersubjetividade, sendo esta entendida como “[...] uma ‘condição’ da experiência humana inerente à linguagem” (Flores et al., 2009, p. 148), ou seja, a consciência de nós mesmos só ocorre pelo contraste, isto é, nós só empregamos *eu* dirigindo-nos a alguém (*tu*). Somente o homem na linguagem é possível de construir essa reversibilidade: ora *eu*, ora *tu*. A intersubjetividade é entendida, por excelência, como uma “[...] inter-relação constitutiva da enunciação que pressupõe o *eu* e o outro mutuamente implicados” (Flores et al., 2009, p. 148). Assim, a intersubjetividade é a condição de o homem se constituir como sujeito ‘na’ e ‘pela’ linguagem, sendo que essa condição só se concretiza pela existência do outro.

De acordo com Benveniste (1991, p. 289), “[...] 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”. Ou melhor, a linguagem propõe, de certo modo, formas ‘vazias’, que são escolhidas e apropriadas pelo locutor no seu exercício de discurso, definindo-se como o *eu* e o outro - a quem se direciona - como o *tu*. Eis a subjetividade de que tratamos. A possibilidade de o locutor (qualquer um) se propor como sujeito ao se enunciar. O tema do nosso trabalho quer discutir justamente esta questão: como se constitui o sujeito na enunciação de um locutor com transtorno do espectro autista? Como se dá essa subjetividade? Ela se constrói?

A seguir trataremos as medidas legais que amparam o trabalho na escola, quais são suas mazelas e pontos positivos. Além disso, a maneira que a subjetividade da linguagem, estudada por Émile Benveniste, pode se deslocar para os estudos relacionados a uma educação em língua portuguesa mais inclusiva.

Sobre um ensino mais inclusivo

Desde 2008, segundo o Ministério da Educação (MEC), todo aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação tem assegurado o direito ao “[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (Brasil, 2008, p. 14). O que nos faz questionar: o que um aluno com transtorno do espectro autista precisa desenvolver durante todos esses anos na escola/universidade, de modo que sua aprendizagem seja significativa diante da sua realidade?

Adiantamos que não pretendemos trazer um método perfeito para o ensino de estudantes com autismo, mas sim propor questionamentos que possam levar a um ambiente escolar mais inclusivo. Falamos isso, pois,

assim como Paulo Freire (2021, p. 50), acreditamos que “[...] onde há vida, há inacabamento [...]”, o que nos faz acertamos e errarmos nos processos de aprendizagem, porém nunca pararmos de mudá-lo. Nessa mesma linha, pautamos nosso trabalho no seguinte pensamento: ‘onde há educação, há dúvida’, pois enquanto educadores não nos colocamos na posição de detentores de todo conhecimento, mas sim na posição de questionadores e eternos aprendizes: não buscamos um ensino perfeito e fechado, mas sim um cheio de dúvidas que nos levam a construir novos conhecimentos todos os dias.

As diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (Brasil, 2001) afirmam que o currículo da educação inclusiva deve se manter o mesmo previsto pelas diretrizes curriculares nacionais para cada etapa e modalidade da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional), havendo somente flexibilização em casos pontuais. Assim, durante o processo de escolarização, é nos possibilitado

[...] afirmar que a busca da construção deve ser entendida como aquela garantida pela na própria LDBEN, complementada, quando necessário, com atividades que possibilitem ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva (Brasil, 2001).

Assim, é assegurado como direito de todos os estudantes, independentemente de seu laudo médico, o acesso a todos os espaços e vivências escolares, podendo essas serem adaptadas, nunca excluídas da rotina do estudante. Além disso, os currículos devem se pautar, também, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo “[...] suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos” (Brasil, 2001). Entretanto, onde a escola consegue esse subsídio?

Nessa perspectiva, vale a reflexão acerca de: por que as diretrizes específicas do assunto são um documento tão antigo? Pensando em todos os estudos propostos por diversos autores brasileiros e estrangeiros nos últimos 20 anos, como os citados neste artigo, por que não houve uma atualização? Ou melhor, por que a educação inclusiva é somente citada uma vez - sem nem sequer ter o assunto desenvolvido mais do que meio parágrafo - na ‘Base Nacional Comum Curricular (BNCC)’? Se o trabalho na perspectiva inclusiva deve ser norteado por diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, em conjunto com a ‘BNCC’, é no mínimo negligente o primeiro documento não ter atualizações há 21 anos e o segundo, um único parágrafo sobre o assunto.

Ainda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) declara que

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 16).

Será que o serviço de atendimento educacional especializado chega a todas as escolas, principalmente as públicas? E, quando chega, os recursos próprios chegam junto? Ou se torna a última e menor sala da escola, com uma ou duas mesas e isso basta?

Como já dito anteriormente, sabemos que não existe um método perfeito, da mesma forma que um currículo que dê conta de tudo. Entretanto, é necessário o amparo desses documentos, uma vez que estes devem estar em vigor em todo o país, bem como o cumprimento do que neles estão escritos.

Pensando nisso, cremos ser necessário um currículo de língua portuguesa que não aborde somente o ensino de gramática fora de contexto, mas que, também, traga a possibilidade de práticas pedagógicas pautadas na experiência educativa presente nas relações humanas. Práticas que entendam as necessidades e dificuldades dos alunos, que mudem a estrutura da sala de aula (troque as cadeiras enfileiradas para um círculo, grupos, ilhas, arena), que usem a tecnologia da melhor maneira possível, que usem o que os estudantes já sabem (e eles sabem muito), que, de fato, incluam, não segreguem ou excluam. Os estudos da e com a linguagem humana apontam para essa possibilidade, como os estudos da subjetividade.

Assim, julgamos ser necessário que as atividades tenham um “[...] caráter terapêutico, afetivo, social e pedagógico” (Cunha, 2019, p. 54). Terapêutico, ao se tratar do suporte aos comportamentos autísticos; afetivo, ao criar vínculo entre professor, espaço escolar e processo de aprendizagem; social, ao desenvolver experiências em grupos para o estudante autista; por fim, pedagógico, ao propor atividades que contemplem a individualidade do estudante e desenvolvam habilidades significativas. Desse modo, não podemos temer usar e abusar da afetividade, pois devemos nos permitir querer bem aos alunos e as nossas próprias práticas pedagógicas, pois o ensino exige querer bem aos educandos (Freire, 2021). É nessa linha que pensamos que o ensino de língua pode se tornar mais significativo.

Um ensino mais inclusivo permite que os estudantes desenvolvam melhores capacidades comunicativas. Assim, [...] não basta, portanto, ter o domínio do sistema na forma de signos reconhecíveis. É preciso que a criança 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 (Souza, 2013, p. 111).

É esse ensino que queremos proporcionar aos nossos alunos. Não queremos que eles se apropriem teoricamente das noções de subjetividade, mas saibam percebê-las como sujeitos de seu próprio dizer. Principalmente acerca de estudantes com transtorno do espectro autista, os quais, muitas vezes, têm dificuldades em usar a língua como uma ferramenta de se incluir na sociedade.

Tendo em vista essas afirmações, trazemos um exemplo hipotético de um estudante de 7º ano do ensino fundamental II, em uma aula de português, que recebe a Figura 1 para responder à questão: quais pessoas/seres você reconhece nessa ilustração?



Figura 1. Xilografia da obra *O Auto da Compadecida*⁹.

Então, ele responde: “[...] conheço esta moça aqui (aponta para a mulher de coque), ela parece a minha mãe. Professor, você sabia que minha mãe trabalha em uma loja? É perto do shopping, eu amo ir no shopping. Esse fim de semana vou ir ver ‘Doutor Estranho no multiverso da loucura’”. Um olhar descuidado pode achar que o estudante não sabe o que está falando e se perdeu no assunto. Entretanto, em estudos sobre linguagem e autismo, encontramos considerações que podem extrair algumas informações: a) o estudante não reconhece do que se trata a imagem, como a questão pedia; b) o estudante, aparentemente, ligou a imagem da mãe em um ambiente diferente. Conversar com ela para entender formas de criar laços com o estudante é uma boa opção para estabelecer diálogo com ele; c) o estudante pode gostar do assunto do filme que citou, por que não agregar isso em nossas aulas?

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) que se dão em sala de aula. Quando falamos da intersubjetividade, falamos da troca aluno atípico-professor, aluno atípico-aluno típico, aluno atípico-escola. Muitas vezes, podemos ter uma retração por parte do estudante que não quer se comunicar, oriunda de diversos fatores, um deles sendo a ausência de estímulo familiar naquele momento. Por estar em um ambiente diferente, talvez até estranho, o aluno não terá o estímulo que tem quando um familiar está próximo. Cabe aos educadores fazerem esse intermédio e, aos poucos, ganharem a confiança do educando, tendo presente o uso que fazem da língua.

Além disso, pensamos em uma sala de aula colaborativa, em que os estudantes sejam os protagonistas, não o professor. Isso porque “[...] a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (Freire, 2021, p. 67). Quando nos apropriamos desse pensamento, conseguimos (re)pensar nossas práticas em sala de aula.

Por fim, entendemos que, talvez, nem todos concordem com a pesquisa aqui proposta e tornem a mudança mais resistente. Entretanto, “[...] mudar é difícil mas é possível” (Freire, 2021, p. 77). É através dessa ideia que

⁹ Recuperado em 14 de abril de 2022 de <https://www.pinterest.com/pin/696932111070196532/>

ganhamos forças para mudar a realidade de milhões de crianças/adolescentes/adultos. É através da docência que temos o poder de transformar os alunos em seres pensantes, que respeitem as diferenças e que tenham o direito de viver com as suas. É através da educação que conseguimos construir uma sociedade mais inclusiva, observando, por exemplo, um ensino de língua em que as relações subjetivas sejam pautadas na efetiva relação entre *eus* e *tus* em situação escolar.

Considerações finais

As reflexões trazidas nesta seção demonstram que a tarefa do educador de língua materna, em uma perspectiva inclusiva, vai muito além do ensino tradicional de língua e suas divisões gramaticais, uma vez que o trabalho poderia caracterizar-se por “[...] promover a experiência de si próprio na língua” (Souza, 2013, p. 122). E como é grandioso ter noção e conseguir, nem que seja só um pouco, possibilitar que um estudante com transtorno do espectro autista consiga se ver no mundo através da língua. Que ele consiga entender como usar a língua para se expressar, expressar sua arte, seus saberes, suas angústias, suas inseguranças.

Não podemos deixar de ressaltar a importância desse trabalho ser multidisciplinar, com psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, pedagogos, entre outros. A escola não consegue sozinha possibilitar a inclusão, porque ela deve ocorrer em todos os lugares e, infelizmente, não os alcançamos.

Como já dito anteriormente, talvez nossa pesquisa não receba o aceite de todos, mas buscamos, através dos estudos de Émile Benveniste, acerca da subjetividade na linguagem, pensar em como podemos entender o que os estudantes querem nos dizer. Afinal, “[...] a linguagem ensina a própria definição do homem [...]” (Benveniste, 1991, p. 285) e é através disso que buscamos empoderar nossos educandos para se colocarem enquanto sujeitos de suas próprias enunciações.

Ademais, acreditamos que a pesquisa, aliada a muita prática, pode impulsionar nossas aulas em um nível de inclusão real, não de segregação ou exclusão. Em harmonia com Paulo Freire (2021, p. 25), cremos que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]”, pois é nesse viés que pautamos nossos estudos e práticas. O docente também é discente. O discente também é docente. A colaboração é, para nós, o caminho a seguir rumo à inclusão de alunos com TEA.

Por fim, o artigo aqui escrito teve seu caráter definido como teórico em virtude de estar incluso na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Letras Português/Inglês, da Universidade de Passo Fundo, a qual tem curto espaço de tempo para ser feita. Assim, os próximos passos são projetar essas reflexões em uma pesquisa de campo, com entrevistas e observação, em uma futura dissertação de mestrado e tese de doutorado, tendo como embasamento teórico da linguística da enunciação, segundo – e principalmente – os estudos de Émile Benveniste e de seus leitores.

Referências

- American Psychiatric Association [APA]. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-V*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- American Psychiatric Association [APA]. (1989). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM III-R*. São Paulo, SP: Manole.
- Associação Americana de Psiquiatria [APA]. (1994). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (4a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Autismo e Realidade. (2020). *Os manuais que definem o autismo*. Recuperado de <https://autismoerealidade.org.br/2020/03/18/os-manuais-que-definem-o-autismo/>.
- Benveniste, E. (1989). A linguagem e a experiência humana. In E. Benveniste, *Problemas de Linguística Geral II* (p. 68-80). Campinas, SP: Editora Pontes.
- Benveniste, E. (1989). O aparelho formal da enunciação. In E. Benveniste, *Problemas de Linguística Geral II* (p. 81-92). Campinas, SP: Editora Pontes.
- Benveniste, E. (1989). *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Editora Pontes.
- Benveniste, E. (1991). A natureza dos pronomes. In E. Benveniste, *Problemas de Linguística Geral I* (p. 277-283). Campinas, SP: Editora Pontes.
- Benveniste, E. (1991). Da subjetividade na linguagem. In E. Benveniste, *Problemas de Linguística Geral I* (p. 247-249). Campinas, SP: Editora da Unicamp.

- Benveniste, E. (1991). Estrutura das relações de pessoa no verbo. In E. Benveniste, *Problemas de Linguística Geral I* (p. 247–249). Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Benveniste, E. (1991). *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Brasil. (2001). *Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Brasil. (2012). *Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm
- Cunha, E. (2019). *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro, RJ: Wak.
- Fiorin, J. L. (2019). *Linguística? Que é isso?* São Paulo, SP: Contexto.
- Flores, V. N. (2013). *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo, SP: Parábola.
- Flores, V. N., Barbisan, L. B., Teixeira, M., & Finatto, M. J. B. (2009). *Dicionário da linguística da enunciação*. São Paulo, SP: Contexto.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Goergen, M. S. (2015). Sobre o diagnóstico em transtorno do espectro do autismo (TEA): considerações introdutórias à temática. In C. Schmidt (Org.), *Autismo, educação e transdisciplinaridade* (p. 29-41). Campinas, SP: Papirus.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Paraná. (2022). *O que é ser cidadão*. Recuperado de <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/O-que-e-ser-Cidadao#:~:text=Ser%20cidad%C3%A3o%20%C3%A9%20ter%20direito,ser%20votado%2C%20ter%20direitos%20pol%C3%ADticos>
- Resende, M. S., Pontes, S. P., & Calazans, R. (2016). O DSM-V e suas implicações no processo de medicalização da existência. *Psicologia em Revista*, 21(3), 534.
- Schmidt, C. (2013). Autismo, educação e transdisciplinaridade. In C. Schmidt (Org.), *Autismo, educação e transdisciplinaridade* (p. 7-28). São Paulo, SP: Papirus.
- Souza, A. P. R. (2013). A linguagem em uma perspectiva enunciativa: análise de um caso do espectro autista. In C. Schmidt (Org.), *Autismo, educação e transdisciplinaridade* (p. 105-124). São Paulo, SP: Papirus.
- Tuchman, R., & Rapin, I. (2009). *Autismo: abordagem neurobiológica*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Wells, R. H. C., Bay-Nielsen, H., Braun, R., Israel, R. A., Laurenti, R., Maguin, P., & Taylor, E. (2011). CID-10: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. São Paulo: EDUSP.