



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

LÚCIA KÁTIA MAIA ROCHA

**VOZES SILENCIADAS: O FENÔMENO DA POLIDEZ EM UMA ETNOGRAFIA DO
COTIDIANO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA.**



FORTALEZA - CEARÁ
2016

LÚCIA KÁTIA MAIA ROCHA

**VOZES SILENCIADAS: O FENÔMENO DA POLIDEZ EM UMA ETNOGRAFIA DO
COTIDIANO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos

FORTALEZA- CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Rocha , Lucia Kátia Maia .

Vozes silenciadas: o fenômeno da polidez em uma etnografia do cotidiano de pessoas com transtorno do espectro autista -TEA. [recurso eletrônico] / Lucia Kátia Maia Rocha . - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 142 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm) .

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientação: Prof.^a Dra. Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos.

1. Autismo. 2. Polidez linguística. 3. Pragmática cultural.. I. Título.

LÚCIA KÁTIA MAIA ROCHA

**VOZES SILENCIADAS: O FENÔMENO DA POLIDEZ EM UMA ETNOGRAFIA DO
COTIDIANO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e interação.

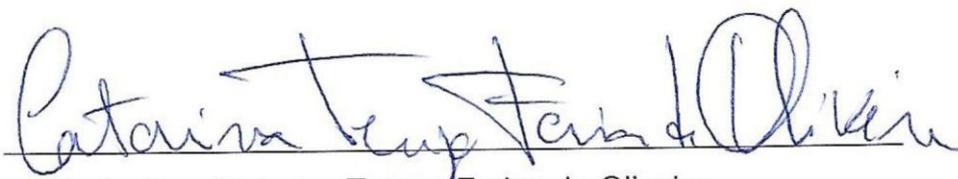
Aprovada em: 27/01/2016.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Catarina Tereza Farias de Oliveira

Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos meus filhos, Victor e Caio, que me ensinaram, por caminhos tão diferentes, um do outro, a amar cada vez mais.

AGRADECIMENTOS

Às pessoas sensíveis que se entrelaçaram a mim e sem as quais este trabalho não teria sido realizado, principalmente:

A minha família, que vivenciou comigo as alegrias e as incertezas, desde o momento no qual decidi tentar a seleção à hora da defesa. De maneira especial, a minha mãe, uma pessoa íntegra, humana e generosa, com quem aprendi a me colocar no lugar do outro;

Ao meu esposo e aos meus filhos que tanto amo, pela compreensão em relação a minha ausência durante o período dedicado a esta pesquisa:

Aos meus irmãos, Francinet, Rita e Karla pelo apoio/carinho/cuidado e também pela felicidade de nos sentirmos ainda “tão meninos” quando estamos juntos;

Ao meu irmão Edvar (in memória), pelo privilégio de ter compartilhado com ele parte significativa da minha vida. Grata pelas serenatas/sorrisos/companheirismo... e, principalmente, por sua sensibilidade;

Ao meu pai (in memória);

Aos meus sujeitos de pesquisa: “Artur”, “Carlos” e “Marcos”, que compartilharam momentos de suas vidas comigo e me ensinaram um jeito de olhar tão puro e preciso;

Aos seus pais e familiares, que me deixaram adentrar em seus cotidianos e (con) viver com eles. Isso foi fundamental para este trabalho etnográfico, pois me deu a oportunidade de compreender melhor os contextos nos quais estavam inseridos;

Às outras pessoas com TEA que, mesmo não sendo formalmente parte dessa pesquisa, muito contribuíram para as minhas percepções, assim como para meu encantamento;

Agradeço também às instituições que me abriram as portas para que eu pudesse fazer esta pesquisa, assim como aos seus profissionais;

A minha orientadora, Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos, pela sensibilidade e por alegrar-se junto comigo quando a escrita conseguia encaixar-se ao que me propunha a dizer (o que me estimulava), mas, ao mesmo tempo, pelo olhar cuidadoso e, delicadamente, exigente (que me passava segurança). Seus

conhecimentos teóricos me ensinaram tanto quanto a sua postura ética e o seu jeito humano de entender a vida e cuidar das pessoas;

À professora Claudiana que tem um jeito alegre e contagiante de militar na/pela linguagem e de disponibilizar seus conhecimentos, fazendo tudo parecer possível (e acaba sendo!!!). Agradeço também pelas discussões no PRAGMACULT (fundamentais), assim como pelas relevantes considerações feitas no momento da qualificação;

À professora Catarina por apresentar, em suas aulas, as trilhas etnográficas e compartilhar a ideia que o campo não é apenas observado; é sentido. Isso me norteou e me instigou metodologicamente. A (con) vivência com os meus sujeitos de pesquisa e com as suas famílias não teria sido a mesma sem o seu olhar atento a essa possibilidade; Sou grata também pelas observações no momento da qualificação;

À professora Suelene, que tem, além de seus significativos conhecimentos acadêmicos, o dom da gentileza e da serenidade;

À professora Adinari por propor discussões acerca do tema autismo e por ter me disponibilizado um material para leitura;

Aos meus colegas do PRAGMACULT e, em especial, ao Marco Antônio pelas discussões maravilhosas e excelentes dicas e ao Reginaldo Gurgel pela troca de ideias e questionamentos que resultaram na produção de alguns artigos;

Ao Programa e aos professores vinculados a ele, de maneira especial aos que dividiram comigo seus conhecimentos nas disciplinas que cursei;

À FUNCAP pelo apoio financeiro;

À SEDUC por me conceder o afastamento remunerado;

Finalmente, agradeço, com os meus melhores sentimentos, a Deus.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma análise da linguagem de pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista – TEA – tendo como categoria a polidez linguística. Para tanto, procuramos observar o processo interacional dos participantes da conversação, a partir dos trabalhos com as faces (GOFFMAN, 1967), assim como o uso de estratégias de polidez linguística como mecanismos de interação social. Para compreender a linguagem de pessoas com TEA, procuramos realizar uma etnografia do cotidiano de dois adolescentes e de uma criança com esse diagnóstico. Analisamos suas conversas, acompanhando-os na instituição de tratamento, nas escolas, nos projetos de lazer e esporte, em suas residências e em outros locais variados. Além dos nossos sujeitos de pesquisa, contamos também com colaboradores, que convivem e interagem efetivamente com pessoas com autismo, assim como com os profissionais que os acompanham. Adotamos como referencial teórico básico os trabalhos de Goffman (1967), Brown; Levinson (1987), Leech (1983), assim como Austin (1962), Wittgenstein (1989) a partir da concepção de linguagem da Nova Pragmática Rajacopalan (2010, 2014), Grandi; Panek (2015) e Silva, Ferreira e Alencar (2014). Como resultado de nossos estudos, constatamos que os autistas usam, quando querem, as estratégias de polidez linguística como forma de interagir socialmente, e a (im) polidez como forma de resistência. Assim, verificamos que eles não estão totalmente alheios aos acontecimentos e aos processos de interações sociais que os circundam.

Palavras-chave: Autismo. Polidez linguística. Pragmática cultural.

ABSTRACT

This research presents an analysis of the language of people diagnosed with Autism Spectrum Disorder - TEA - having as category the linguistic politeness. To do so, we try to observe the interaction process of the participants of the conversation, from the works with the faces (Goffman, 1967), as well as the use of linguistic politeness strategies as mechanisms of social interaction. To understand the language of people with ASD, we seek to carry out a daily ethnography of two teenagers and a child with this diagnosis. We analyze their conversations, accompanying them in the institution of treatment, schools, leisure and sport projects in their homes and in various other locations. In addition to our research subjects, we also have employees who live and interact effectively with people with autism, as well as the professionals who assist them. We adopt as a basic theoretical work of Goffman (1967), Brown; Levinson (1987), Leech (1983) and Austin (1962), Wittgenstein (1989) from the conception of language New Pragmatic Rajacopalan (2010, 2014), Grandi; Panek (2015) and Silva Ferreira and Alencar (2014). As a result of our studies, we found that autistic people use when they want, the strategies of linguistic politeness in order to interact socially, and (in) politeness as a form of resistance. Thus, we find that they are not totally unrelated to events and social interaction processes that surround them.

Keywords: Autism.Linguistic politeness.Cultural pragmatics.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	NOVA CONCEPÇÃO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM	17
2.1	FUNÇÃO REPRESENTACIONISTA DA LINGUAGEM: UM OLHAR CRÍTICO.....	17
2.2	TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS PRAGMÁTICOS	22
2.3	A NOVA PRAGMÁTICA.....	26
3	O FENÔMENO DA POLIDEZ LINGUÍSTICA	29
3.1	A TEORIA DA FACE DE GOFFMAN	29
3.2	A POLIDEZ LINGUÍSTICA PROPOSTA POR BROWN E LEVINSON	31
3.3	AS MÁXIMAS DE LEECH	34
4	AUTISMO: UM TRANSTORNO COMPLEXO	36
4.1	O AUTISMO E SUAS IMBRICAÇÕES CONTEXTUAIS.....	36
4.2	CONCEPÇÃO DE AUTISMO EM DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS	40
4.3	TRAJETÓRIA DO DSM.....	47
5	TRILHAS METODOLÓGICAS E ETNOGRÁFICAS: ENTENDENDO O AUTISMO A PARTIR DAS EPISTEMES DAS PESSOAS COM TEA	51
5.1	CAMINHOS ÉTICOS NOS CRITÉRIOS DE AMOSTRAGEM.....	52
5.2	ABORDAGEM ETNOGRÁFICA	53
5.3	MEU PERCURSO NA CONSTITUIÇÃO DO TEMA.....	56
5.4	IMPLICAÇÕES DO “ENTRE-LUGAR”: MÃE/PESQUISADORA.....	60
5.5	TRANSCRIÇÕES DA CONVERSAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: QUADRO SÍNTESE DAS NORMAS E SINAIS	62
5.6	CONTEXTUALIZANDO SUJEITOS, COLABORADORES E PESQUISA....	63
6	(CON) VIVENDO COM O AUTISMO: RELATOS DA PESQUISA EM CAMPO E ANÁLISE DOS DADOS	70
6.1	TRAJETÓRIA NA INSTITUIÇÃO DE TRATAMENTO PARA PESSOAS COM AUTISMO	73
6.2	O ESPORTE, O LAZER, A ESTRADA: UMA BUSCA POR OUTROS CAMINHOS.....	96
6.3	INTERAÇÕES DOS SUJEITOS DE PESQUISA NO ESPAÇO ESCOLAR .	110

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	139

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho investigou a linguagem de pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista – TEA-, mais especificamente, o uso de estratégias de polidez linguística enquanto mecanismos de interação social, sob a luz da Nova Pragmática.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja abordagem teórica “navega”, por outros “mares” – tomando aqui emprestado a expressão de Fabrício (2006) – e vai ao encontro das mudanças linguísticas e sociais contemporâneas, refratárias a calcificações, engessamentos e imbricadas à vida social. De maneira mais específica, procurei observar as conversas de autistas para além da análise descontextualizada das “regras conversacionais”¹. Sugiro, nesta pesquisa, que a análise de tais regras deve, inclusive, considerar os atravessamentos culturais e práticas sociais de seus falantes, ambos constituídos na e pela linguagem.

O método etnográfico adotado para essa pesquisa proporcionou-me (con)viver com autistas e ter uma efetiva escuta de seus dizeres, assim como uma melhor compreensão de seus contextos e de suas significações. Procurei, então, adentrar à rotina de meus sujeitos, e eles, de certa forma, a minha. Estreitamos laços, “misturamo-nos”.

Nossas opções acadêmicas estão imbricadas em nossas práticas sociais. Diante disso, trago um pouco de minha história a esta pesquisa, ou seja, como se deu a constituição de minhas “lentes” como pesquisadora interessada em compreender a conversa da pessoa com autismo. Reconheço, assim como Muniz (*apud* BONFIM, 2011, p.17), que trazeremos “nossas experiências pessoais para nossas pesquisas” é relevante para se abordar temas como, por exemplo, exclusão, discriminação, que nos remetem a situações que pessoas com TEA são frequentemente submetidas.

O TEA foi quem primeiro me procurou. Explico-me: o fato de ser mãe de um autista me possibilitou “sentir” o isolamento, inclusive, social/linguístico/cultural

¹ Refiro-me às “Máximas Conversacionais” do filósofo Herbert Paul Grice (1913-1988), que será retomada mais à frente.

ao qual muitos deles são submetidos, assim como os constrangimentos, por meio de olhares, gestos e palavras não ditas. Observações que, em um segundo momento, no “entre-lugar”² de colaboradora/ pesquisadora por mim ocupado, e, após um contato efetivo com autistas e suas famílias, resultado do trabalho em campo, pude compreender melhor.

Estigmatizados, vistos como esquisitos, isolados na e pela sociedade, os autistas podem evitar, ainda mais, interações sociais. Percebi isso em campo quando Carlos³, um dos meus sujeitos de pesquisa, após uma tentativa de conversar com colegas de sala, foi ignorado por eles. Ficou por instantes rodando a sala e se retirou. Minutos depois, ele me pediu:

[...] me ensina a fazer amigos, me ensina como a gente faz para agir como uma pessoa normal [...]

Tal atitude não me parece ser de quem encontra-se absorto em “seu mundo”, mas de maneira contrária, de quem procura ser escutado, dentro de sua perspectiva e/ou até fora dela, quando tenta compreender outros jogos de linguagem, os jogos de linguagem das “pessoas tidas como normais”. A fala das pessoas com autismo é, geralmente, desqualificada/desprezada e colocada a margem dos espaços da conversação.

Esse fato pode refletir a busca por uma homogeneidade sociocultural e linguística que segrega aqueles que não compreendem com as mesmas lentes os preceitos e as regras de conduta sociais “normatizadas” como corretas, adequadas, certas. Desse modo, aqueles que não estiverem enquadrados aos padrões de normalidade propostos socialmente, como as pessoas com TEA, podem ter suas vozes inaudíveis, silenciadas e suas habilidades serem colocadas numa situação de descrédito. Explico-me melhor através de exemplos fornecidos pelo campo.

A professora de Artur, após relatar que ele interage com os colegas, diz:

Ele só não consegue escrever. Tenho tanta pena dele.

² Faço uso do termo “entre-lugar” categorizado por Homi Bhabha ao elencar a constituição de sujeitos culturais híbridos, contrapondo-se, assim, à lógica binarista e a oposição sujeito/objeto

³ Todos os nomes citados nesse trabalho são fictícios, com intuito de preservar as identidades dos sujeitos e colaboradores.

Em outra situação, Margarida, uma voluntária em um projeto social, que tenta promover a inclusão pelo esporte, ao entrevistar a mãe de Carlos, no intuito de preencher uma ficha que ela identificou como prontuário, fez a seguinte pergunta:

Ele sabe ler? Consegue escrever?

A mãe responde que Carlos lê tudo e que escreve, talvez, até melhor do que alguns alunos dela do ensino médio. Apesar da resposta da mãe, Margarida insiste:

Mas ele conhece as letras?

Assim, professora e voluntária parecem, diante da diferença, desconsiderar e/ou duvidar das possibilidades de Artur e Carlos. Em outras palavras, a diferença individual, cultural, linguística existente, desde sempre, em nossa sociedade, é desconsiderada em benefício do modelo comportamental hegemônico. Isso posto, evidencio a relevância pessoal, social e científica de meu estudo, além de fazer um “descortinamento” de preconceitos por meio do estudo linguístico do processo de interação social de pessoas com autismo.

Outro fato que me levou a realizar este trabalho foi ter percebido uma lacuna teórica no que se refere aos estudos da linguagem de pessoas com TEA, ou seja, estudos linguísticos que investigassem sistematicamente seus dizeres - para além de uma perspectiva diagnóstica/médica- analisando a conversa de pessoas autistas⁴. Assim, utilizo também como aporte teórico os fundamentos básicos da análise da conversação, um dos domínios da linguística, que busca se estabelecer estimulando relações da Linguística com outras áreas do saber a partir de novas categorias como “ação”, “outro”, “prática”, “sociedade” e “cognição” (MORATO, 2004, p.311-312).

Analisar a linguagem das pessoas com TEA, a partir de uma escuta efetiva e verdadeira, pautada na ética, de suas conversas pode nos ajudar a compreender seus processos interacionais e, de maneira mais abrangente, as relações estabelecidas entre a linguagem e a sociedade atreladas a esses processos. “Qualquer item linguístico torna-se relevante para entendermos a cultura,

⁴ Empleo neste trabalho, além do TEA, o termo autismo/autista bem comum em nossos atos de fala. No entanto a terminação utilizada a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM V, oficialmente publicado em 18 de maio de 2013, é transtorno do espectro autista –TEA

as regras sociais e a totalidade do processo de interação humana” (TEIXEIRA, 2011, p. 17).

A análise da conversação e o processo interacional de autistas podem contribuir com os estudos de diferentes áreas, a saber: psicologia, psiquiatria, entre outras, ao favorecer a compreensão da natureza da linguagem. Esta, por sua vez, é peça fundamental, podendo, inclusive, elucidar um diagnóstico.

Dentro dessa perspectiva, procuramos responder as seguintes questões de pesquisa:

- Pessoas diagnosticadas com TEA utilizam a polidez linguística em situações de interações sociais? Seriam elas capazes de tentar minimizar suas dificuldades interacionais por meio do uso de estratégias de polidez linguística?
- Em caso de resposta afirmativa, quais os tipos de estratégias, *on-record*, *off-record* ou *bald-off-record*, elas utilizariam de forma predominante em seus enunciados linguísticos para preservar as suas faces em rituais de interação?
- Será que o fato do autista agir, muitas vezes, de maneira menos convencional e/ou reservar-se, principalmente em situações em que a rotina seja alterada, significa que ele esteja inerte e encapsulado em um mundo paralelo? Não seria esta visão decorrente de um estigma construído socialmente?

Diante dessas questões, estabeleci como objetivo geral desta pesquisa:

- Analisar se as pessoas diagnosticadas com TEA utilizam o fenômeno da polidez linguística em suas conversas, em seus atos de fala, verificando se são capazes de tentar minimizar suas dificuldades interacionais por meio do uso de estratégias de polidez linguística.

Tive, desse modo, como objetivos específicos:

- Investigar se os autistas usam estratégias de polidez linguística, no intuito de melhor interagir, ou seja, numa tentativa de preservação de

face; e, em caso afirmativo, quais os tipos de estratégias, *on-record*, *off-record* ou *bald-off-record*, eles utilizam de forma predominante para preservar as suas faces nesses processos de interação social;

- Verificar se o fato de o autista agir, muitas vezes, de maneira menos convencional e/ou reservar-se, principalmente em situações em que a rotina seja alterada, significa que ele esteja inerte e encapsulado em um mundo paralelo, buscando comprovar se essa visão é decorrente de um estigma construído socialmente.

Nosso trabalho guia-se para além da concepção de um único parâmetro na definição de deficiência, o modelo médico. Este, cujo foco estaria na cura, pode apresentar-se carregado de impossibilidades. Assim, damos relevo à perspectiva social, que vem se fortalecendo cada vez mais, apesar de ainda preponderar o primeiro. Fontenele (2014) assevera que:

[...] o modelo médico que define deficiências deixou, por muito tempo, uma marca indelével de representações negativas relacionadas a elas, incluindo aí incapacidades e faltas, negando, assim, as capacidades de desenvolvimento e adaptação. Ainda hoje, o modelo médico prepondera, mas deixou de ser o único, pois aparece agora dividindo espaço com o modelo social (como no documento escrito pela Organização Mundial da Saúde (OMS): Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2004)), tendência essa responsável por uma mudança no modo de entender e tratar as deficiências (FONTENELE, 2014, p. 21).

É relevante ressaltar que compreendo as dificuldades que os autistas têm no que se refere ao estabelecimento das relações sociais, como sendo, inclusive, um dos aspectos considerado para se obter o diagnóstico. Dessa forma, não pretendo desconsiderar seus comprometimentos, nem mesmo minimizá-los. Acredito, de maneira contrária, que considerar as conversas, as epistemes de pessoas com TEA, não obstante às características peculiares do espectro, poderia nos conduzir a um olhar mais humanizado para os estudos científicos e, assim, contribuir para minimizar preconceitos, agindo linguisticamente sobre eles, por meio

de novos jogos de linguagem⁵ que estão sempre dialogando e/ou disputando com outros já existentes.

Nesse intuito, investigo a prática comunicativa de pessoas com TEA de forma ampla, para além da mera averiguação de cumprimento de convenções linguísticas padronizadas, da racionalidade lógica, considerando que seu processo interacional na sociedade imbrica-se aos recursos que lhes são disponíveis. Para tanto, este trabalho seguiu o seguinte percurso:

No capítulo II, fiz considerações acerca das abordagens teóricas as quais nortearam a pesquisa. Começo com a nova concepção dos estudos da linguagem, que faz reflexões críticas sobre a linguística tradicional para qual a linguagem é autônoma, ou seja, dissociada dos elementos contextuais, representacionista. Enveredamos, então, pela Nova Pragmática, visto reconhecermos como primordiais ao nosso trabalho as questões sociais atravessadas pela linguagem.

Já no capítulo III, reflito sobre o fenômeno da polidez, um fenômeno que minimiza conflitos interacionais e favorece a interação humana. O estudo foi fundamentado teoricamente pela polidez linguística proposta por Brown e Levison e as Máximas de Leech, sob a luz da Nova Pragmática. Antes disso, apresento a teoria da face de Goffman.

Em seguida, no capítulo IV, apresento uma visão do autismo para além de características diagnósticas e propostas de tratamento. Abordo o autismo em uma perspectiva social, considerando seus contextos. Tento mostrar que a percepção da pessoa com autismo enquanto alguém absorto em “um mundo particular” é uma construção naturalizada por meio de nossas práticas sociais.

No capítulo V, exponho as trilhas metodológicas e etnográficas desta pesquisa, que se norteia pela escuta efetiva das pessoas com autismo, dando relevo aos seus dizeres e significações. Aqui eu coloco-me no “entre-lugar” de mãe/pesquisadora e exponho o percurso que me constituiu, deixando entrever meu posicionamento político, minha militância linguística em relação a novos olhares para

⁵ Os jogos de linguagem elencados por Wittgenstein, em suas Investigações Filosóficas, estão entrelaçados à linguagem em uso, ou seja, aos contextos praxeológicos. Assim, quantas forem as formas de uso da linguagem, tantos seriam também os jogos de linguagem. Retomaremos essa noção no capítulo 2.

a pessoa com autismo. Apresento meus sujeitos de pesquisa, colaboradores e contextualizo a pesquisa.

Finalmente, no capítulo VI, relato a minha trajetória em campo, a (con) vivência próxima, atenta e “sentida” com os meus sujeitos de pesquisa e colaboradores. Aqui analiso as estratégias de polidez linguística utilizadas por meus sujeitos (autistas) como uma forma de favorecer suas interações sociais e, assim, diminuir distâncias entre eles e outros.

Nas considerações finais mostro os resultados dessa pesquisa, colocando-a como um ato de fala a favor da desconstrução da ideia de um “mundo autista” que vai entrar em disputa com outros atos por meio dos jogos de linguagem.

2 NOVA CONCEPÇÃO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

A linguística tradicional, argumenta Lopes (2006, p. 34), citando Rajagopalan (2006, p.148-168), “relegou as questões sociais atravessadas pela linguagem a um plano secundárias”, distanciando-se dos sujeitos e de suas práticas sociais. Essa concepção, no entanto, tem sido confrontada, nos últimos tempos, por perspectivas contrárias. Refiro-me aos estudos da linguagem que têm se aproximado, cada vez mais, de relações disciplinares transfronteiriças, capazes, inclusive, de apontar para a impossibilidade de compreender essa linguagem autonomamente e de influenciar uma virada linguístico-cultural. (LOPES, 2006).

Por esse viés, é necessário considerar o contexto sociocultural das pessoas que o experienciam e trazer à baila seus modos de vida, suas epistemes, inaugurando-se um novo paradigma social, político e epistemológico (SANTOS, 2009).

Neste capítulo, traço caminhos percorridos pelos estudos pragmáticos. Retomo a concepção representacionista da linguagem para, em seguida, posicionar-me por outra vertente, a saber, a Nova Pragmática, evidenciando, assim, a filiação desta pesquisa à concepção da linguagem como ação, como prática social, imbricada a elementos históricos, culturais, políticos.

2.1 FUNÇÃO REPRESENTACIONISTA DA LINGUAGEM: UM OLHAR CRÍTICO

O termo representacionismo remete à concepção essencialista que procura uma compreensão única, correta e verdadeira dos fenômenos linguísticos, como assevera Teixeira e Martins (2008). O conhecimento linguístico para as teorias fundamentadas nessa visão está relacionado a um conjunto de associações mentais entre as expressões linguísticas e seus significados essenciais, os conceitos, somados a princípios gerais para a combinação entre eles. Aprender uma língua é, portanto, compreender essas conexões. Dentro dessa perspectiva, os conceitos, conseqüências de conquistas individuais, seriam anteriores à aprendizagem da língua.

Antes de aprender uma língua, os seres humanos, a partir de uma conquista individual, resultado da aplicação de suas faculdades cognitivas às experiências com a realidade circundante, teriam posse prévia dos conceitos, que poderiam manipular numa espécie de linguagem interior, prescindindo, para isso, do aprendizado de qualquer língua específica. Este aprendizado se daria em um momento logicamente posterior ao da formação dos conceitos: de posse dos conceitos, aprenderíamos os seus “nomes” numa dada língua, nomes que ficam então disponíveis para as situações em que desejamos falar das coisas. A linguagem, sob esse ponto de vista, desempenharia um papel relativamente periférico, funcionando como mero instrumento para a comunicação do pensamento. (TEIXEIRA; MARTINS,2008, p.5)

Nessa perspectiva, somente após a posse do pensamento e da linguagem, a interação social poderia acontecer. O processo de aquisição da linguagem teria começo, meio e fim. Assim, ao adquirir a linguagem, ela se estabeleceria em nosso cérebro em forma de associações entre nomes e coisas. Esse modelo, que tem suas origens no positivismo, adequa-se ao projeto de linguagem estável, “confiável”, racional, essencialista e fundamentada na função designativa. Como sugere Rorty (apud TEIXEIRA; MARTINS,2008, p. 6) “para os projetos que ambicionam entender um objeto de uma forma única, chegando assim a uma verdade absoluta e universal”, a adoção de uma visão representacionista parece ser de fato um requisito básico. ”.

Wittgenstein, no *Tractatus*, “aceita a tese tradicional do caráter secundário, designativo da linguagem humana” (OLIVEIRA, 2001, p.119), apesar de posicionar-se “contra o exagero da tradição [...] de ver na designação a principal e até mesmo a única função da linguagem” (OLIVEIRA, 2001, p.119- 120). Essa teoria designativa da linguagem apresentou-se, segundo o autor, em duas formas, a saber, a que as palavras designam coisas singulares; a outra, bem mais aceita pela tradição ocidental, que as palavras designam não coisas singulares, mas a essência. Dito de outra forma, o sentido das palavras vincula-se aos objetos que elas designam, sejam coisas singulares ou essenciais.

A última forma dessa teoria no Ocidente é, exatamente, a teoria da afiguração como correspondência estrutural entre frase e estado de coisas, [...] A frase representa por semelhança estrutural, o estado de coisas por ela referido. A teoria do *Tractatus* significa, assim uma reformulação da teoria da semelhança entre linguagem e mundo. Já que a linguagem não passa de um reflexo, de uma cópia do

mundo, o decisivo é a estrutura ontológica do mundo que a linguagem deve anunciar. (OLIVEIRA, 2001, p.121).

Desse modo, a essência da linguagem subjaz a estrutura ontológica do real, visto que há um mundo que constitui-se independente da linguagem, mas que esta tem a função de expressar. Para reproduzir com exatidão tal estrutura, Wittgenstein, no *Tractatus*, idealiza a linguagem perfeita, artificialmente construída a partir de um cálculo lógico, que deveria ser a cópia fiel do real.

Na contramão dessa perspectiva essencialista, como, mais à frente assevera Alencar (2013), caminha o próprio Wittgenstein, ou melhor, o segundo Wittgenstein, o das *Investigações Filosóficas* que contrapõe-se a sua visão anterior, elencada no *Tractatus*. Conforme Teixeira e Martins (2008), ele, ao questionar o fato de cada palavra possuir um significado essencial, ressalta que, se assim o fosse, por que seria tão difícil determinar o significado de palavras? Segundo as autoras, o filósofo argumenta que as palavras, longe de seus contextos, mostram-se resistentes a uma definição única e abrangente. Essa resistência pode significar que a linguagem, talvez, não tenha como função apenas a nomeação e a descrição de estados ou de coisas.

Na visão wittgensteiniana, a relação linguagem-realidade é deslocada para a relação linguagem-práticas humanas/sociais. Dito de outra forma, a linguagem não é percebida como instrumento de representação do real. Ela está imbrincada às práticas sociais, dentro de uma relação mutuamente constitutiva. Nesse deslocamento, conforme Teixeira e Martins (2008), Wittgenstein renuncia à noção de representação.

Em relação à tradição representacionista da linguagem, Alencar (2013), como já mencionei, apresenta a ótica wittgensteiniana:

Contradizendo essa tradição, Wittgenstein, em *Investigações Filosóficas* (IF, 1989), opõe-se a visão representacionista, que sustentou, inclusive, a visão de linguagem da sua primeira obra, *Tractatus logico-philosophicus* (2001), ao argumentar que não existe um mundo em si, independente da linguagem e do qual esta seria uma cópia. Desse modo, na segunda fase do seu pensamento, Wittgenstein, pretende nos libertar da visão essencialista da linguagem cujos fundamentos repousam em pressupostos a serem destruídos pelo filósofo na medida que são destruídos também esses fundamentos. O essencialismo é, para Wittgenstein, uma invenção

da filosofia, que nos conduziu ao erro de considerar a linguagem em sua função meramente representativa. (ALENCAR, 2013, p. 38)

Dessa forma, a concepção representativa da linguagem, tal como é compreendida pela tradição linguística e filosófica, tem encontrado fundamentadas críticas, inclusive de quem anteriormente a defendia, como podemos perceber na mudança de abordagem tradicional de Wittgenstein e o das Investigações Filosóficas. Manfredo Pinto, ao expor as posições dos dois momentos wittgensteinianos, deixa entrever o caráter reducionista da teoria objetivista da linguagem.

Para a tradição existe um mundo “em si” cuja estrutura podemos conhecer pela razão e depois comunicar aos outros através da linguagem. A linguagem é instrumento secundário da comunicação de nosso conhecimento do mundo. Para a tradição, segundo Wittgenstein, essa é a única função ou, pelo menos, a função mais importante da linguagem humana.

Ora, diz Wittgenstein, para começar isso é falso em sua exclusividade, pois com a linguagem podemos fazer muito mais coisas do que designar o mundo. [...] a posição da tradição se manifesta como uma exacerbação da função designativa, que assumiu o monopólio exclusivo de consideração nas teorias da linguagem, aparecendo, com isso, uma cegueira total, do pensamento tradicional para outras perspectivas (OLIVEIRA, 2001, p, 127).

Alencar (2013), ao questionar o que ela chamou de “mito da representação”, procura mostrar que a concepção de representação migra de uma perspectiva metafísica, tal como compreendida nos estudos linguísticos e filosóficos tradicionais, para um conceito de representação como categoria do social e do político. Segundo a autora:

A palavra representação é utilizada para entender as identidades na sociedade contemporâneas repletas de antagonismos sociais e para mobilizar a ação política de grupos excluídos, de sujeitos que lutam pela hegemonia discursiva em torno da representação de diferenças (ALENCAR, 2013 ,p.36)

Concordo com a autora quando afirma que a concepção da linguagem como um médium atravessa “o nosso pensar e o nosso falar sobre a linguagem, na forma teórica de arcabouços conceituais e nas conversações cotidianas”(ALENCAR, 2013,p.36) e também com o fato de que essa concepção, bastante disseminada na ciência da linguagem, tem proporcionado visões dicotômicas nos estudos da linguagem, a saber, essência/aparência, conteúdo/forma, conteúdo proposicional/força ilocucionária entre outros.

Dessa forma, o termo “representação”, mesmo utilizado “sob rasura” e de forma “ressignificada em parte dos trabalhos críticos, carrega ainda consigo as marcas do “velho vocabulário metafísico”, causando, assim, como assevera Alencar (2013), confusões conceituais capazes de obliterar a perspectiva crítica de análise.

Este fato mencionado pela autora pode ser melhor compreendido quando ela afirma que é possível observar, nas práticas discursivas de nossa cultura ocidental, “uma estrutura vocabular que apresenta as palavras como entes mentais que representam o mundo, seja ele um mundo real ou um mundo possível” (ALENCAR, 2013, p.36). Em outras palavras, esse vocabulário remete-nos a uma visão tradicional da linguagem e do conhecimento. A autora assevera também que:

A expectativa ou a certeza de comunicação harmoniosa, a ilusão de que as formas verbais transmitem os significados mentais de forma perfeita, o não reconhecimento do caráter dialógico da linguagem e da dinâmica de constituições das realidades pela linguagem têm conduzido nossas atividades intelectuais e cotidianas a estabelecer relações cruéis e desiguais com bases em pressupostos representacionistas (ALENCAR, 2013, p. 40).

Tais pressupostos ignoram as especificidades do cotidiano das pessoas. Segundo Rajagopalan (2010, p. 159), “uma teoria concebida à revelia das preocupações práticas, elaboradas apenas para satisfazer a criatividade de um gênio solitário, não tem valia nenhuma no campo da prática”. Em outras palavras, o autor critica teorias linguísticas que relem o social a segundo plano e/ou que desconsideram as concepções que o falante tem da linguagem.

Assim, a ideia da linguagem servir como um meio de representar o mundo perde espaço para uma concepção dialógica, que compreende a linguagem

imbricada a seus contextos e de linguagem como ação, conforme Austin sugeriu ao lançar a noção de performativa de linguagem. Nesta visão, a pragmática passa a ser entendida não apenas como uma subárea da linguística, que ficaria responsável por contemplar as “sobras” deixadas pelo “núcleo duro” da linguística, mas como uma perspectiva de estudos (RAJAGOPALAN, 2010). No intuito de compreender melhor, seguimos as trilhas dos estudos pragmáticos.

2.2 TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS PRAGMÁTICOS

A Pragmática foi por muito tempo vilipendiada por estudiosos como um campo de pesquisa que estuda as “sobras” e dos “rejeitos” da sintaxe e da semântica, áreas supostamente mais “sérias” e “nobres” da Linguística. Apesar disso, tem despertado, nos últimos tempos, um crescente interesse de pesquisadores, que seguem trilhas mais “ousadas” e “inovadoras” (RAJAGOPALAN, 2010). Mas, segundo Rajagopalan, desconstruir a ideia de que suas pesquisas apenas serviam para “aparar as arestas” pelas quais as outras áreas não se interessavam não foi tarefa fácil para os pragmaticistas. Ainda hoje, há quem considere a pragmática área de estudo não compatível com a semântica e a sintaxe, por não possuir o rigor da matemática e da lógica.

Para Giambattista Vico (1668-1744), adversário de René Descartes (1586-1615), cujos estudos contribuíram para uma concepção de superioridade da razão em detrimento a outras faculdades humanas, seria inviável aplicar a exatidão matemática em situações práticas da vida. Para ele,

introduzir na vida prática o método da geometria é ‘como enlouquecer com as leis da razão’ ao se tentar seguir uma linha reta em meio àstortuosidades da vida, como se as atividades humanas não fossem regidas pelo capricho, pela temeridade, pelo oportunismo e acaso”(VICO, *apud* RAJAGOPALAN, 2010, p.12).

Essa perspectiva corrobora com os estudos pragmáticos, pois dá um aparato argumentativo para questionar a supremacia de elucubrações teóricas à margem da vida e embasadas em verdades cristalizadas.

Segundo Rajagopalan (2014), a pragmática contemporânea é anticartesiana, ou seja, ela nega a ideia de que a pesquisa começa a partir de uma “boa teoria”. Esta seria consequência de um trabalho investigativo. A ideia, portanto, de se criar uma teoria a partir de uma lousa branca - desconsiderando o que se pensava acerca do objeto de discussão – é rechaçada pelos pragmaticistas. Em seu lugar, reconhece-se a descontinuidade ininterrompível da linguagem e a impossibilidade de separar a linguagem-objeto de uma eventual metalinguagem que consiga discuti-la sem ser influenciada por ela (RAJAGOPALAN,2014, p.13).

Nesse momento, penso necessário ao propósito desse trabalho saber: o que é a pragmática, ou seja, de que trata seus estudos? Para Pinto, essa é uma pergunta que pode gerar respostas tão variadas quanto o número de pessoas que se dispuserem a respondê-la (PINTO,2004, p.47). No intuito de compreender melhor essa questão, recorreremos à gênese dos estudos pragmáticos. Nossa pretensão não é de aprofundarmos na origem de tais estudos, mas de traçarmos uma trajetória de seu percurso.

Os estudos pragmáticos têm suas raízes fincadas no século XIX, com os estudos semióticos de Charles S. Peirce⁶ que “exerceu influência sobre vários filósofos e assim foram divulgadas suas ideias sobre a tríade pragmática” a qual “representa a relação entre signo, objeto e interpretante” (PINTO, 2004, p.51). Dentre os seguidores de Pierce, destacaram-se William James e Charles W. Morris.

“A clássica definição de pragmática remota a Morris (1938), que é, por sinal, inventor do termo” (SILVA; FERREIRA; ALENCAR, 2014, p.20). Os autores asseveram também que “Morris colocou a pragmática numa tríade juntamente com a semântica e a sintaxe”, na qual a sintaxe, lidaria com as relações formais entre os signos; a semântica, estudaria a correspondência entre os signos e seus referentes; e a pragmática teria como propósito investigar a relação dos signos com seus intérpretes. A pragmática, para Morris, não era estudada tendo como foco a construção de sentidos, como assevera Bonfim (2011, p.46):

⁶ O filósofo americano Peirce foi o primeiro autor a utilizar o termo “pragmatics” em seu artigo *How to make our idea sclear*, de 1878.

No que diz respeito à Pragmática, vale lembrar que Morris estava pensando numa relação do tipo usuário/intérprete. Isto é, o/a usuário/a da linguagem é visto /a apenas como uma espécie de “tradutor/a” dos signos linguísticos. Não se considerava ainda, uma (inter)ação entre usuários/as no tocante à construção de sentidos.

As ideias do filósofo, porém, tomaram-se impactantes somente no século XX, “sob a égide novos filósofos empenhados em definir a filosofia, e também a linguagem e o conhecimento, como uma prática social”. (PINTO, 2004, p.53).

Seguindo outra direção, Willian James “aproveitou de Pierce a ideia de refletir no âmbito da filosofia sobre os sinais e seus significados” (PINTO, 2004, p.53). Ele questiona o conceito de verdade, visto, anteriormente, pela lógica clássica de influência platoniana, “como um conceito que está fora das pessoas, pois o que é verdadeiro estaria sempre em conformidade com o mundo”, ao asseverar que “a verdade, palavra chave na compreensão da relação do mundo e linguagem, nada mais é que aquilo que todos e todas nós, inseridos/as numa comunidade, queremos que ela seja”. Assim, o autor, “por meio de sua reflexão filosófica baseada em componentes pragmáticos, valoriza a pessoa que fala como detentora do próprio significado” (PINTO, 2004, p. 53). É relevante salientar, porém, que as ideias de James tornaram-se impactantes, apenas no século XX, “sob a égide de novos filósofos empenhados em definir a filosofia, a linguagem e também o conhecimento como uma prática social” (PINTO, 2004, p.53).

Nas Investigações Filosóficas, o ideal de exatidão da linguagem é apenas um mito filosófico, como afirma Oliveira (2001), e assim é impossível determinar o significado das palavras desvinculado do contexto socioprático em que são usadas. Tais contextos são, por Wittgenstein, chamados de “formas de vida (IF 7 19, 23), e a linguagem para ele é sempre uma parte, um constitutivo de determinada forma de vida, e sua função, por isso, é sempre relativa à forma de vida determinada, à qual está integrada; [...] ela é a expressão de práxis comunicativa interpessoal” (OLIVEIRA, 2001, p.138). Assim os “jogos de linguagem” wittgensteiniano são proporcionais aos variados contextos praxeológicos, ou seja, tantos são as formas de vida existentes, tantos são as formas de uso da linguagem/ “jogos de linguagem”.

Essa ideia remete-nos à Pragmática, considerando que “o conceito de jogos de linguagem pretende acentuar que nos diferentes contextos seguem-se diferentes regras, podendo-se a partir daí determinar o sentido das expressões linguísticas” (OLIVEIRA, 2001, p. 139). Dito de outra forma, se o sentido das palavras, dos enunciados só pode ser entendido por meio do contexto de uso da linguagem, a Semântica subjaz à Pragmática, melhor dizendo, o problema da significação é resolvido por meio da atuação pragmática.

É importante salientar que Wittgenstein não define o que seja o jogo de linguagem, se assim o fizesse estaria incorrendo ao essencialismo, que vai de encontro a sua nova forma de conceber a linguagem, que é vista por ele como um processo interação social historicamente construído. Em outras palavras, as regras do jogo de linguagem independem da vontade do falante individual e relacionam-se à capacidade de compreender o jogo simbólico no processo interacional, ou seja, considera a natureza social do significado, assim como o processo histórico e cultural nos quais os falantes estão inseridos. Nessa perspectiva, usar as palavras de maneira “bem sucedida” requer uma compreensão de “saber comportar-se corretamente”. Mas o que dizer quando não se compreende as normas sociais de maneira esperada, como no caso das pessoas com TEA?

Tendo em vista que a fixidez dessas regras é temporária, ou seja, construída dialogicamente a partir da disputa de diferentes jogos de linguagem, considero a possibilidade de um novo olhar para pessoas com TEA ao trazer à baila seus jogos de linguagem, suas epistemes. Penso que a dinamicidade desses jogos de linguagem poderia ser capaz contribuir para recriar práticas culturais questionadoras da exclusão linguística e social pelas quais passam essas pessoas.

Para isso, procuro aparato teórico na visão wittgensteiniana, assim como na concepção austiniana de linguagem como ação, assim como em Alencar em sua análise das práticas culturais, através de uma “pragmática dos jogos de linguagem”, entre outros autores que também reconhecem a relevância da práxis social no estudo da língua. Refiro-me a autores que procuram trazer às pesquisas questões que comumente são deixadas à margem do conhecimento científico, como, por exemplo, o cotidiano de pessoas comuns que vivenciam seus sofrimentos de

maneira silenciosa. Aproximo-me teoricamente dos que “militam” a Nova Pragmática.

2.3 A NOVA PRAGMÁTICA

A Nova Pragmática contrapõe-se ao uso de conceitos pragmáticos como forma de aparar as arestas da semântica ao evocar a prática comunicativa como resultado da “interação entre a situação dos usuários na sociedade e os recursos disponíveis” (SILVA; FERREIRA; ALENCAR, 2014, p.18). Nessa perspectiva o conceito de significado do falante subjaz às ações sociais pelas quais tais significações emergem. Como assevera Mey (2014), a significação se constitui a partir do relacionamento entre a língua e o contexto social. Este não é definido a priori, mas é constituído na e pela linguagem.

Nessa perspectiva, caminha a Pragmática Cultural, defendida por Alencar (2014), que se envolve com os sujeitos praticantes da linguagem, considerando aspectos culturais da realidade na qual eles estão inseridos. Acredito, como Alencar, que “afastando-se da situação de fala e de quem fala, a Pragmática perde a chance de ‘descer ao campo’ das práticas de linguagem como práticas culturais e de investigar a comunicação em ato [...] (ALENCAR, 2014, p. 81).

A referida autora propõe uma análise das práticas culturais como jogos de linguagem, no intuito de articular questões vistas na Antropologia Linguística e nos Estudos Culturais. Alencar (2014) assevera que, para Hall, a cultura não se restringe à noção de uma prática social ou do somatório destas práticas, mas as perpassa e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. Nesse sentido, o conceito de cultura aventado distancia-se do materialismo determinista que vincula a cultura unicamente à superestruturada, como reflexo de base econômica, e atrela-se à concepção antropológica dos Estudos Culturais, que entrelaça a linguagem às práticas sociais.

Para Alencar (2014), essa ótica do estudo da cultura como um estudo das relações entre os elementos de uma forma de vida inteira assemelha-se à visão de Wittgenstein, segundo a qual a linguagem é uma forma de vida. Assim pode ser percebida uma inter-relação dinâmica entre linguagem e cultura. Ela defende que:

[...] a concepção de linguagem como forma de vida, que se concretiza em diversos jogos linguísticos culturais, nos conduz ao entendimento de que tais condições econômicas, sociais e políticas se concretizam na linguagem. Desse modo, elementos considerados como extralinguísticos ou extradiscursivos serão [...] constitutivos dos jogos de linguagem [...] (ALENCAR, 2014, p, 96).

A autora deixa entrever que o fato de considerar que a realidade social se dar a partir da consideração de aspectos linguísticos e culturais não deve ser confundida com a ideia de desprezo a questões de ordem econômica, políticas e sociais, visto que estas questões imbricam-se à linguagem, em relações constituintes e constitutivas.

Rajagopalan (*apud* ALENCAR, 2014, p.82) evoca conceitos acerca do papel social do trabalho dos linguistas. Ele que nomeou essa recente perspectiva dos estudos da linguagem de Nova Pragmática considera que “a única garantia de sobrevivência do [...] linguística é partirmos para novas técnicas e práticas que possam nos ajudar a intervir diretamente na sociedade e assim devolver-lhe algum grau de relevância social da qual ela tanto carece”. Na visão do autor,

A atividade linguística é uma prática social. Sendo assim qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal. Longe de ser uma opção teórica ou até mesmo uma condição para conduzir a atividade científica, como costumam dizer os adeptos dessa tendência, tal manobra, sob o olhar atento e crítico, se revela um gesto imbuído de conotações ideológicas – precisamente do tipo que seus defensores acreditam estar excluindo em suas práticas científicas (RAJAGOPALAN, 2006,*apud* ALENCAR, 2014, p.163).

Rajagopalan vê com reservas a ideia da neutralidade científica – resquício do cientificismo do século XIX, cuja visão de imparcialidade das pesquisas associava-se à confiabilidade e seriedade das mesmas - ao entendê-la como

ideológica. Ora, apesar de parecer paradoxal, a “neutralidade não me parece neutra”, ou seja, a neutralidade nos estudos linguísticos atrela-se a uma busca por um status de ciência da linguagem. Como se fosse possível à Linguística ter por “único e verdadeiro objeto a língua em si mesma e por si mesma”, conforme o pensamento saussuriano, afastando-se das práticas sociais de seus sujeitos. Assim os contextos - entendidos a partir da perspectiva pragmática, asseverada por Ferreira e Alencar (2014) de que os sujeitos são historicamente situados e que seus processos interacionais e languageiros são, ao mesmo tempo, singulares e sociais - estão imbricados aos atos de fala, às conversas cotidianas das pessoas.

3 O FENÔMENO DA POLIDEZ LINGUÍSTICA

A palavra “polidez” pode ser compreendida como o ato de alguém que comporta-se com educação e gentileza em suas interações sociais. O termo, porém, utilizado como teoria pragmática, extrapola esse sentido e passa a ser visto de maneira mais ampla, observando as normas estabelecidas através de práticas sociais aceitas pelos interlocutores como adequadas, considerando os contextos sociais, culturais e políticos em que eles estão inseridos para, dessa forma, propiciar uma convivência harmoniosa.

Dito de outra forma, a polidez pode constituir-se numa tentativa linguística do locutor em proteger sua própria face, assim como a do seu interlocutor ao agir de maneira esperada, “adequada” em suas interações sociais. Mas, partindo da premissa que a polidez pode relaciona-se também aos modos de agir em uma sociedade, o que dizer do uso da polidez linguística por pessoas com TEA? Seria possível a essas pessoas tentarem um comportamento socialmente esperado?

O Fenômeno da Polidez Linguística é tido como “universal”, porém sabemos que as estratégias são socioculturais e dependem dos interlocutores e também dos contextos, tão bem explorados pelos estudos teóricos da Nova Pragmática. Sendo assim, antes de abordarmos as concepções de Polidez, falamos sobre a Nova Pragmática, com o propósito, inclusive, de dialogarmos também com a Teoria das Faces de Goffman.

3.1 A TEORIA DA FACE DE GOFFMAN

No intuito de tentar compreender essas questões, enveredei pelos estudos de Goffman, acrescentando concepções teóricas da Nova Pragmática.

Segundo Teixeira (2011), delineada pela pragmática:

A polidez passa, então, a ser estudada como uma estratégia sociointeracionista que pode contribuir para o desenrolar do processo comunicativo em que estão em jogo elementos culturais e sociais, determinantes na administração das ‘faces’, estudadas inicialmente por Goffman (1967) e posteriormente por Brown e Levison(1987).(TEIXEIRA, 2011, p.50).

Segundo Goffman (2012), todas as pessoas vivem em um mundo de encontros sociais, sejam face a face ou mediados por outras pessoas, nos quais elas tendem a desenvolver uma linha, ou seja, “um padrão de atos verbais e não verbais com o qual ela expressa sua opinião sobre a situação, e através disso sua avaliação sobre os participantes, especialmente ela própria” (GOFFMAN, 2012, p.13). Essa linha que “mantida por e para a pessoa durante o contato com o outro tende a ser de um tipo institucionalizado legítimo” (GOFFMAN, 2012, p.15) vai nortear a fachada ou face (termo empregado originalmente por Goffman (1967)).

O termo fachada pode ser traduzido como um valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. A fachada é a imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados – mesmo que essa imagem possa ser compartilhada, como ocorre quando a pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão ou religião ao fazer uma boa demonstração de si mesma (GOFFMAN, 2012, p. 13 – 14).

O autor assevera também que a fachada de uma pessoa não se encontra impregnada ao seu corpo, mas sim manifesta, ao serem lida e interpretada, no fluxo dos eventos no encontro. Daí a relevância do lugar social para além da pessoa que procura manter uma determinada fachada. Dito de outra forma, mesmo que o foco da fachada recaia sob a pessoa, em meio a determinada atividade, o lugar no mundo social, para além dela, deve ser considerado.

Partindo do pressuposto que a sociedade elabora suas normas para avaliar o grau de aceitabilidade do outro em determinado grupo. Dentro dessa lógica, o estigma que assola e segrega o autista é um construto social. Segundo Goffman (2008),

[...] o estigma seria diferenças percebidos socialmente como estranhas ou indesejáveis, ou seja, a diferença, em si, deriva da sociedade. Antes que a diferença seja importante, ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo (GOFFMAN, 2008, p.134).

Parece-me importante elencar que tais construções são linguisticamente movediças. Pelo menos, se considerarmos a concepção de Austin (1962) de linguagem como ação e como uso. Por sua ótica, podemos estabelecer uma relação

entre linguagem e sociedade, ou seja, a linguagem constitui a sociedade ao mesmo tempo que se deixa, por ela, constituir.

Austin (1962) foi pioneiro na concepção de linguagem como uso e da linguagem ação, como já mencionada. Dessa forma, ele planta a semente da pragmática. “Essa ciência do uso linguístico [...] foi essencial para os estudos da polidez, pois se pode perceber que para o sucesso da comunicação e da interação social precisam estar envolvidos aspectos que extrapolam os limites frasais” (TEIXEIRA, 2011, p. 38).

Assim, Austin (1962), na obra *How to do things with words*, elaborada após doze palestras proferidas em Havard, no ano de 1955, contribuiu significativamente para o surgimento da pragmática, conforme mencionei. Além disso, propiciou também um terreno fértil ao surgimento dos estudos de Brown e Levinson (1987) sobre a polidez, que ampliou o conceito de face do sociólogo Goffman.

Teixeira (2011) afirma que o ponto de partida das pesquisas de Goffman (1967) parte do pressuposto que “as pessoas vivem em um mundo de encontros e desencontros sociais e que, em cada um desses contatos elas tendem a agir de uma determinada forma” (TEIXEIRA, 2011, p. 50 - 51). Tal pressuposto corrobora com os estudos de Brown e Levinson (1987), permitindo que estes ampliem o conceito de Goffman ao asseverarem que “a imagem é construída socialmente e se subdividem em duas faces: uma positiva, pública, e outra negativa, de caráter mais reservado” (TEIXEIRA, 2011, p. 51). Teoria que iremos abordar a seguir.

3.2 A POLIDEZ LINGUÍSTICA PROPOSTA POR BROWN E LEVINSON

A Teoria da Polidez proposta por Brown e Levinson (1978) também bebe na fonte dos estudos de Austin (1962), que delineou a Pragmática ao estabelecer a concepção da linguagem como usos e como ação. Por esse viés, a polidez passa a ser estudada, conforme já dito, como uma estratégia sociointeracionista. Dessa forma, “ pode contribuir para o desenrolar do processo comunicativo em que estão em jogo elementos culturais e sociais, determinantes na administração das faces [...]” (TEIXEIRA, 2011, p.50).

Brown e Levinson norteiam-se por Goffman (1967), principalmente no que se refere ao conceito de face, por ele elencado, como um valor social positivo que uma pessoa afirma de si como resultado da linha que os outros atribuem que ela própria assumiu durante um determinado processo interacional. Ou seja, a face, para ele, seria uma imagem positiva do *self*, tendo em vista as atribuições aprovadas socialmente.

esta noção de positividade está relacionada aos aspectos culturais, sociais e ideológicos vigentes em um determinado contexto histórico e ideológico aos quais esta pessoa está imersa. Concebendo face sob esta perspectiva, nos damos conta de quão complexo é delinear os atributos sociais aprovados, e que muitas vezes, por descuido, ou mesmo com intenção, a pessoa pode se colocar em uma situação desconfortável, na qual, ao invés de compartilhar aquilo que é desejável, ela demonstra exatamente o contrário, e torne-se impolida por isso (PAIVA; BONFIN, 2015, p. 28).

Concordo com esses autores em relação à complexidade de delinear os atributos sociais aprovados levando em conta os contextos nos quais as pessoas estão inseridas. Isso me provocou a pensar o lugar das pessoas com autismo em tais contextos. Ou seja, se suas dificuldades de compreensão das regras sociais eleitas como valorosas e, conseqüentemente, o seus “desajeitos” em relação às tentativas interacionais poderiam também demonstrar o oposto do desejável por elas e, assim, provocar nos outros uma impressão do predomínio da impolidez em suas práticas sociais. Questiono, então, será que os autistas, pelas dificuldades em lidar com as pessoas, não acabariam por romper com algumas regras sociais e, por isso, serem interpretados, por exemplo, como mal educados e impolidos? Seria sua (im) polidez confundida com impolidez?

Norteadada em Oliveira (2007), para quem o conceito de *impoliteness* ganha sentido de uma forma de resistência do sujeito a submissão de determinadas práticas culturais, faço, nesse trabalho a distinção entre (im) polidez, que teria o sentido empregado pelo autor, e impolidez, oposto a polidez. Oliveira assevera que “o primeiro impulso dos usuários da linguagem seja o de inserir o conceito de *impoliteness* em uma categoria oposta à polidez, nem sempre o prefixo “in” nega o vocábulo a que se opõe (OLIVEIRA, 2007, p.6). Para ele,

A impoliteness é, entre outras coisas, uma ação de resistência do sujeito em submeter-se a determinadas práticas culturais e um discurso de reconstrução identitária que busca a sua legitimação em padrões comportamentais considerados inadequados pelo grupo social em que se está inserido. Deste modo, os comportamentos tipificados como expressão de *impoliteness* são formas de potência para legitimar “uma maneira de viver” de grupos desprestigiados e re-significar as combinatórias linguísticas que os excluem do contexto social mais amplo (OLIVEIRA, 2007, p.7).

Por esse viés, o autor coloca que “a *impoliteness* integra a “Política dos Performativos” (BUTLER, 1997 *apud* OLIVEIRA, 2007, p.6), ou seja: é um comportamento físico e linguístico que só pode ser analisado à luz do contexto social mais amplo”. Segundo o autor, “a política dos performativos objetiva re-contextualizar os valores que singularizam algumas diferenças como inferiores” e pretende “expor as hierarquias camufladas”. Assim, empenho-me, nessa pesquisa, a verificar também se a (im) polidez, ou seja, a “*impoliteness*” está presente nos atos de fala das pessoas com autismo, diminuindo distâncias ao reverter sofrimentos, e, assim, colocando em disputa seus “jogos de linguagem”.

Retornando, Brown e Levinson (1978;1987) amplia o conceito goffmaniano de face ao sugerir, conforme já mencionei, a existência de duas faces, sendo uma positiva, pública, e a outra negativa, privada, individual e que, portanto, não deve ser exposta.

Sendo assim, em qualquer comunicação, que pressupõe no mínimo dois sujeitos, há pelo menos quatro faces em jogo, de tal modo que os atos realizados, na interação entre participantes, implicam, potencialmente, ameaças às suas faces positivas e negativas. Daí, a expressão “face threatening act”, convencionalmente reconhecida pela sigla FTA (PEIXOTO, 2014, p. 107).

O fato de saber dos participantes da interação entenderem-se como vulneráveis estimula a cooperação entre eles, visando a manutenção das faces e afastando um possível ato de ameaça a face. Para Brown e Levinson (1987), a interação passa a ser vista como um jogo no qual os envolvidos avaliam suas posições para saber se devem fazer, quando e de que modo um ato ameaçador de faces.

Nessa perspectiva, como foi evidenciado por Kerbrat-Orecchioni (2006, p.79), essas ameaças podem ser atos de fala que se dividem em quatro categorias:

atos que ameaçam a face negativa do emissor (“o caso da oferta ou da promessa, pelas quais se propõe ou se compromete a efetuar um ato suscetível de lesar seu próprio território”); atos que ameaçam a face positiva do emissor (“ a confissão, a desculpa, a autocrítica e outros comportamentos ‘autodegradantes’”); atos que ameaçam a face negativa do receptor (ofensas, contatos corporais inadequados, agressões visuais, sonoras ou olfativas, infiltração por invasão no território do outro, perguntas ‘indiscretas’, a ordem, a interpelação, a proibição ou o conselho); atos que ameaçam a face positiva do receptor (a crítica, a refutação, a reprovação, o insulto, a injúria, a chacota e o sarcasmo etc.).

Os interlocutores no intuito de proteger as faces utilizam estratégias de polidez linguística: on-record; off-record e bald-off-record. A estratégia de modo on-record, são utilizadas quando o interactante tiver a intenção de se comprometer e de se responsabilizar pela enunciação de um ato ameaçador de face. Caso o interactante queira o contrário, procurando evitar qualquer tipo de interação com o interlocutor e com aquilo que ele está enunciando, ele realizará seu ato ameaçador de face de modo off-record. Desse modo, o interactante não será responsabilizado pelo ato ameaçador, pois não aconteceu um comprometimento explícito, público. (TEIXEIRA, 2011).

No contexto interativo de vulnerabilidade mútua de faces, Teixeira (2011) assevera que qualquer interlocutor procurará, sempre que possível, prevenir os atos ameaçadores de faces e que, para isso, ele usa estratégias na tentativa de minimizar a ameaça e para ter o cuidado com o que o interlocutor possa pensar, inferir, deduzir sobre o enunciado. Sua afirmação me fez querer investigar se o autista, sempre estereotipado como uma pessoa alheia, seria também capaz de fazer uso dessas estratégias no intuito de facilitar seu processo interacional.

3.3 AS MÁXIMAS DE LEECH

Os estudos de polidez de Leech (2005) apontam a face como uma imagem positiva do *self*, criada a partir do reflexo da estima de outras pessoas. Dessa forma, ao interagir, uma pessoa pode atingir uma meta de face negativa, que visa evitar perder a face – ou seja, perder a estima que os outros têm por ela ou uma

meta de face positiva que intenciona realçar a face, por meio da manutenção da autoestima, como bem coloca Teixeira (2011).

Leech (1983), assevera que ser polido constituía um propósito fundamental para que o processo interativo acontecesse de forma favorável. Assim procurou desenvolver as máximas conversacionais, a saber, do discernimento, da generosidade, da simpatia, da aprovação, da modéstia, da concordância.

A máxima do discernimento apregoa que o falante deve maximizar o benefício e minimizar o custo ao outro; **a máxima da generosidade** determina que o custo deva ser do falante, minimizando o benefício próprio; **a máxima da simpatia** requer que os participantes da interação diminuam a antipatia mútua e aumentem a simpatia; **a máxima da aprovação** espera que o falante diminua o seu próprio enaltecimento e aumente o do outro; **a máxima da modéstia** quer que o enaltecimento da imagem do outro, enquanto minimiza a sua própria imagem; **máxima da concordância** requer que os participantes da interação minimizem a discórdia e maximize a concordância (TEIXEIRA, 2011).

O modelo de Leech (1983) não obstante ao fato de ter influenciado toda uma geração, sofreu críticas, principalmente, relacionadas ao atrelamento ao princípio de cooperação de Grice (1982). Alguns anos depois, Leech (2005) modificou pontos em sua teoria.

Ele acredita que além das escalas de custo e benefício que ainda determinam o grau de polidez daquele que anuncia ao seu destinatário, existem duas escalas que definem a natureza da investigação para o pesquisador, São elas escala absoluta de polidez e escala relativa de polidez (LEECH;1983; 2005, apud TEIXEIRA, 2011, p. 61).

“A escala absoluta de polidez consiste em uma avaliação da manifestação linguística independente de informações contextuais” (TEIXEIRA, 2011, p.63). A escala relativa de polidez, no entanto, entrelaça aspectos culturais e contextuais das manifestações linguísticas como meio de avaliação da polidez.

4 AUTISMO: UM TRANSTORNO COMPLEXO

“Eu sou sensível e tenho o coração honesto”.

Essas palavras de Carlos fizeram-me atentar para o quanto uma pessoa com autismo poderia nos dizer sobre a complexidade desse transtorno. Pensei, então, que para se fazer um estudo científico acerca do autismo não significaria que, necessariamente, teríamos que abstrair as características do transtorno e analisá-las separadamente da pessoa que as tem. A fixidez dessa ideia poderia nos levar ao retrocesso de uma visão meramente positivista, na qual o pesquisador teria que se afastar, ao máximo, do seu objeto de pesquisa para que, por meio da sua imparcialidade, os resultados não fossem submetidos a nenhuma influência.

Acontece que as pessoas com autismo, na perspectiva desse estudo, não poderiam ser consideradas objetos de pesquisa. Ao invés de “coisificá-las” ou torná-las simplesmente “portadoras de um transtorno”, prefiro entendê-las como sujeitos, cidadãos do mundo. Por esse viés, irei neste capítulo colocar algumas das concepções em relação ao autismo, porém, observando que as teorias são também construídas historicamente, culturalmente, discursivamente por meio de nossas práticas sociais.

4.1 O AUTISMO E SUAS IMBRICAÇÕES CONTEXTUAIS

Mas, o que é, finalmente, o autismo?

Essa é a uma pergunta que, provavelmente, muitos dos leitores dessa pesquisa procuram saber. E, se pudessem obter suas respostas de maneira rápida, objetiva e segura, talvez considerassem que a leitura tenha sido produtiva, visto que “não perderam seu tempo” ao dedicassem a ela. Posso até inferir a possibilidade de que, assim, entenderem este como um “bom trabalho”, ou seja, um estudo que teria suprido de maneira imediata suas necessidades em relação a entender o que seria o autismo. E isso seria compreensível pela “ligeireza do nosso cotidiano”.

Quero dizer com isso que nossas práticas sociais, nossas formas de vida estão imbricadas a nossa linguagem, tanto nos nossos atos de fala, quanto na

recepção desses atos. Dito de outro modo, a forma que concebemos o autismo e que falamos de autismo não é algo individual e desligado dos contextos nos quais estamos inseridos. Dessa forma, entendo que até os estudos científicos, muitas vezes atrelados a uma visão imparcial, trazem consigo os contextos históricos, sociais políticos e culturais nos quais estão inseridos. Assim não seria absurdo inferir que a ciência pode também carregar e reproduz os estereótipos acerca do autista, construídos, inclusive, linguisticamente, a partir de nossas práticas sociais.

Michelle Dawson, pesquisadora sobre o cérebro autista no Hospital Rivière-des-Prairies na Universidade de Montreal, além de outros estudos que abordam a deficiência cognitiva, percebeu que, quando uma pessoa autista apresentava características consideradas “pontos fortes” em uma pessoa não autista, a equipe de pesquisadores continuava “a ver esses pontos fortes como meros subprodutos afortunados de conexões ruins” (DAWSON, 2007, *apud* GRANDI; PANEK, 2015, p.129).

A partir daí, Dawson com outros pesquisadores se debruçaram na literatura especializada e constataram que, rotineiramente, “os estudos enfatizavam apenas aspectos negativos do autismo, mesmo quando alguns resultados eram positivos” (DAWSON, 2007 *apud* GRANDI; PANEK, 2015, p.129).

Laurent Mottron, diretor do programa de autismo do Hospital Rivère-de Prairies e colaborador de Dawson afirmou que:

Os pesquisadores que fazem o RMNf relatam sistematicamente mudanças na ativação de algumas regiões do cérebro como déficits no grupo autista- em vez de simplesmente enxergar a evidência de uma organização cerebral alternativa, mas às vezes bem-sucedida. (MOTTRON, 2011 *apud* GRANDI; PANEK, 2015, p.129).

Temple Grandie e Panek (2015, p.129) asseveram que “mesmo quando um estudo reconhece um ponto forte nos indivíduos autistas, os autores frequentemente encaram isso como uma compensação do déficit. Os autores apontam também que a Dawson e sua equipe começaram a fazer seus próprios experimentos para determinar o nível de inteligência de pessoas com autismo. O grupo de Montreal concluiu em sua pesquisa inovadora na *Psychological Science*,

em 2007, que “a inteligência tem sido subestimada nos autistas” (GRANDI; PANEK, 2015, p.131).

É importante ressaltar que não estou tentando desqualificar as pesquisas científicas. De forma contrária, estou até tentando dar meu passo (que assumo como pequeno e inicial) nessa direção. O que estou sugerindo é que “as pesquisas têm rosto”, ou seja, não surgem do nada. São constituídas dentro de uma estrutura maior que é a sociedade, cujas concepções naturalizadas preponderam, mas que também não são fixas e estão em disputas com outras. Assim a concepção da “incapacidade” do autista pode refletir também nos estudos científicos. Isso merece ser pauta de outros estudos.

A complexidade do tema autismo não permite a precisão de uma resposta única, verdadeira e calcificada. Apesar de inúmeros estudos científicos empenhados em compreendê-lo, muitos deles voltados à área médica, o autismo ainda é uma incógnita, além de um espaço de disputas teóricas.

Há, no entanto, entre pesquisadores, um certo consenso em relação a alguns sintomas que caracterizam o autismo, ou seja, a tríade de dificuldades, a saber, desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. Nas palavras de Klin (2006), há uma variabilidade de manifestações,

tanto em relação ao perfil da sintomatologia quanto ao grau de acometimento, mas são agrupados por apresentarem em comum uma interrupção precoce dos processos de sociabilização”. São, por natureza, transtornos do neurodesenvolvimento que acometem mecanismos cerebrais de sociabilidade básicos e precoces. Conseqüentemente, ocorre uma interrupção dos processos normais de desenvolvimento social, cognitivo e da comunicação (KLIN, 2006, p.54)

Diferentes estudos evidenciam características do TEA, mas ainda é perceptível uma lacuna teórica em relação a estudos que pretendam compreender o autismo para além das definições das características do transtorno. Ou seja, pesquisas que se empenhem em pensar não apenas “quais” as características, os diagnósticos, os tratamentos, entre outras possibilidades médicas, mas também **quais seriam as possibilidades das pessoas com autismo dentro de uma perspectiva social**. Refiro-me a pesquisas de estejam voltadas a priorizar a pessoa com autismo ao invés do fazer um estudo descontextualizado que não considere sua

vida e suas práticas sociais. Como se no “jeito de viver” do autista não tivessem imbricados os elementos sociais, culturais, históricos, políticos e ideológicos que se constituem na/pela linguagem. Dito de outra forma, como se os seus atos de fala não fizessem parte dos “jogos de linguagens”.

Percebi também, em parte das pesquisas que encontrei acerca do autismo com esse viés social (que não foram muitas), que essas não estavam empenhadas **em prestar atenção de fato no autista, considerando os seus dizeres**. Posso até inferir, com isso, que a naturalização dessa concepção de alheamento do autista pode também refletir no que se enxerga como pesquisável e, possivelmente, os atos de fala de pessoas com autismo poderiam não ser considerado objetos de estudo científicos.

Ao que me parece, é preciso reconhecer a cientificidade de outras perspectivas, A obtenção do diagnóstico do autismo, por exemplo, é algo complexo e que requer um olhar atento não apenas às características patológicas, mas também aos entornos situacionais, às relações familiares, aos contextos históricos, sociais e culturais dos pacientes. Em outras palavras, há uma necessidade de um conhecimento mais abrangente do cotidiano do paciente e de suas relações sociais. Assunção (2013, p.11) assevera que,

Quando falamos em diagnóstico, falamos da tentativa de compreender o Homem que se encontra no mundo, em meio a outros Homens sendo, somente a partir desse Mundo que ele pode ser compreendido, estando sempre em mutação. Procura-se então o conhecimento dele e dos fenômenos, das suas condições e das suas potencialidades.

Dessa forma o autor sugere que o pensar a doença que acomete ao paciente não pode ser vista de forma reducionista e linear. De maneira adversa, ele questiona a ideia de causalidades únicas, primárias e verdadeiras. Para Assunção (2013) as causalidades lineares só existem como abstrações, simplificando a realidade com o intuito de facilitar o entendimento de alguns aspectos.

Seguindo o olhar de Assunção (2013), pude considerar que as concepções acerca do transtorno de espectro autista (TEA) estão também imbricadas aos contextos, uma vez que as próprias pesquisas científicas que norteiam os diferentes profissionais da área de saúde nascem no seio da sociedade.

A dinamicidade dos acontecimentos é dialogicamente/linguisticamente construída a partir de relações sócio/culturais e corrobora para inaugurar epistemes diferentes.

Segundo o autor, “uma hipótese diagnóstica é um operador eficaz que atualiza no clínico uma série de sinais diferenciados e um conjunto de modelos psicopatológicos próprios que permitem perceber, fundamentados numa lógica, o resultado da investigação” (ASSUMPÇÃO, 2013, p.11). As concepções acerca do que seria o autismo vem sendo atualizadas, (re)construídas, ou seja, estão entrelaçadas a esses contextos sócio/culturais. O foco não apenas nos aspectos patológicos, mas também no cotidiano do paciente e em suas possibilidades é reflexo de um novo pensar acerca do autismo.

Assumpção (2013) assevera que para se realizar um diagnóstico de maneira eficaz é necessário considerar aspectos biológicos, psicológicos e um analisador social, que envolve estruturas familiares e sociais com influência na compreensão e no modelo de atendimento psiquiátrico. Ele também coloca em pauta a questão da confiabilidade e validade do diagnóstico:

Para ser realizado necessita, portanto de confiabilidade, dependente de acurácia ou precisão do instrumento a ser utilizado para sua realização; validade, refletindo o quanto esse instrumento mede o que pretende medir e não mede o que não pretende; validade de critério que reflete o quanto essa medida corresponde a outra medida acurada e/ou previamente validada e validade de constructo que buscam validar indivíduos com e sem a doença (ASSUMPÇÃO, 2013, p.12).

Por essa perspectiva, o autor elenca a necessidade de critérios e/ou referências para a obtenção de um diagnóstico. Assim, o paciente não é avaliado apenas de maneira individual, mas também são considerados os contextos nos quais estes estão inseridos. Nas palavras de Assumpção (2013, p.13), perde o significado um diagnóstico linear, eminentemente sindrômico que, em sua limitação excessiva, não consegue propor modelos terapêuticos nem de evolução adequados.

4.2 CONCEPÇÃO DE AUTISMO EM DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS

O termo autismo provém da palavra grega “autos”, que significa próprio, “ismo” que traduz uma orientação ou estado. Desse significado resultou o termo

“autismo”, que parece ser um estado de alguém que está absorvido de si próprio e abstraído de tudo mais que o rodeia. Essa designação surgiu, pela primeira vez, como afirma Fernandes (2010), no início do século XX e estava associado à esquizofrenia. Essa autora assevera que Bettelheim (1987, p.417) referiu-se aos autistas como “[...] aqueles que vivem num mundo muito pessoal e deixam de ter qualquer contacto com o mundo”.

É possível que a origem da palavra e as significações iniciais atribuídas ao termo, aliada à dificuldade do autista em relação à interação social, tenha contribuído para uma ideia de alheamento total das pessoas com autismos aos acontecimentos que os rodeiam. Essa ideia que concebe o autista como “desconectado” do mundo, no entanto, não tem embasamento teórico para fundamentá-la. Dito de outro modo, não encontrei na literatura pesquisada comprovações, mesmo nos casos de autismo com maior comprometimento, de que o aparente isolamento traduzisse, necessariamente, uma falta de percepção absoluta, ou ausência de sentimentos. Ou seja, nada que evidenciasse de fato que a pessoa com autismo vivesse absorta em uma espécie de “mundo particular”.

Para tentar entender essa construção tão naturalizada entre as famílias e até entre os profissionais que acompanham as pessoas com autismo, da existência do “universo particular” no qual elas habitam, é preciso compreender, conforme mencionei, os contextos sociais/históricos/políticos/culturais imbricados em suas práticas sociais. Para isso, trago um pouco da trajetória de pesquisas anteriores sobre o autismo, visto que essas refletem práticas sociais e contribuem para constituição de olhares atuais.

Kanner (*apud* FERNANDES, 2010) nomeou a síndrome pela primeira vez em seu artigo, escrito originalmente em inglês, intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Fernandes (2010) assevera que nesse artigo Kanner conta que:

Desde 1938, têm chegado a nossa atenção um número de crianças cuja condição difere, tão marcada e unicamente de qualquer coisa referida até hoje, que cada caso merece – e eu espero que eventualmente receba – uma consideração detalhada das suas particularidades fascinantes (KANNER, 1943 *apud* FERNANDES, 2010, p.15).

O que o autor tinha observado e que o fascinava era a frequência de comportamentos estereotipados e ritualistas, além de dificuldades, em grau variado, no desenvolvimento da linguagem, assim como um contacto social muito limitado. (FERNANDES, 2010, p. 16). Para a autora, Kanner (1943) diferencia estes comportamentos da esquizofrenia infantil, pelo fato do grande isolamento dos seus pacientes e por se tratar, em sua ótica, de um distúrbio nato. Segundo ela, Kanner juntamente com Eisenberg (1956), observaram também que as crianças pesquisadas apresentavam sintomas depois de um desenvolvimento aparentemente normal, ou seja, entre o primeiro ou o segundo ano de vida.

Kanner (1943), em sua pesquisa, ao acompanhar 11 crianças, constatou que nelas havia uma “incapacidade de relacionar-se de formas usuais com as pessoas desde o início da vida” (KLIN, 2006, p.54). Em seu estudo de caso, o pesquisador observou que elas respondiam de maneira incomum ao ambiente, ou seja, em suas atitudes se percebiam estereotípias, resistência a mudanças e uma tendência à monotonia.

Segundo Klin (2006), Kanner (1943) evidenciou aspectos não usuais das habilidades de comunicação da criança, como, por exemplo, inversão dos pronomes e ecolalia, ou seja, repetição no eco da fala. Essas repetições podem ocorrer “pouco tempo ou imediatamente após a afirmativa modelo, ou ainda, após um tempo significativamente maior de sua produção, sendo denominadas como ecolalia ‘imediate’ e ‘tardia’, respectivamente” (SAAD; GOLDFELD, 2009, p. 256)

Além disso, Kanner (1943) forneceu o contexto, no qual desenvolveu sua pesquisa e evidenciou, enfaticamente, a predominância de déficits de relacionamento social assim como dos comportamentos incomuns na definição da condição observada. Todo o trabalho e descrição de Kanner, (1943) “organizava-se em torno do distúrbio central, que era a inadaptação das crianças em estabelecer relações normais com as pessoas e em reagir normalmente às situações desde o início da vida” (FERNANDES, 2010, p. 16).

A incógnita que se instalava era acerca da origem comportamental dessas crianças. Seria de ordem biológica ou psicológica? “Esses comportamentos eram o que essas crianças haviam trazido ao mundo? Ou teria sido o mundo que se

instalara neles? O autismo era fruto da natureza ou da criação? ” (GRANDI, PANEK, 2015, p.14).

Segundo Grandi; Panek(2015), Kanner se inclinou no início por uma explicação biológica, visto que em seu artigo publicado em 1943, ele afirma que os comportamentos autistas “pareciam se apresentar desde tenra idade” e que, em seu último parágrafo, ele escreveu:

Devemos, portanto, supor que essas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade biologicamente inata de formar laços afetivos comuns de base biológica com as pessoas, assim como outras crianças vem ao mundo com incapacidades físicas e intelectuais inatas (KANNER, 1943, *apud* GRANDI, PANEK, 2015, p.14).

Kanner ficou intrigado com alguns aspectos por ele observados, a saber, o fato de que seus pacientes serem todos filhos de pessoas bastante inteligentes, além de haver um histórico de obsessão nas famílias das crianças estudadas; outra observação feita por ele seria que no grupo haveria poucos pais afetuosos e que tinham suas preocupações voltadas para “abstrações de natureza científica, literária ou artística”, além de demonstrarem limitados interesses pelas pessoas.

Suas colocações, segundo Grandi; Panek (2015, p.14), “não são condenatórios dos pais como podem parecer. Nesse estágio [...] Kanner não estava sugerindo causa e efeito. [...] Em vez disso, estava constatando semelhanças entre pais e pacientes”. Dito de outro modo, o pesquisador, inicialmente, estava tentando evidenciar que, devido pais e filhos advirem da mesma genética, havia uma explicação biológica para o comportamento de ambas as gerações.

Em um artigo posterior, no entanto, Kanner (1949) mudou o foco de atenção do biológico para o psicológico, dando relevo ao comportamento dos pais. Após onze anos, em uma entrevista, ele expôs que “as crianças autistas em geral eram fruto de pais ‘que se descongelaram apenas o suficiente para gerar filhos’” (GRANDI; PANEK, 2015, p.15). Conforme esses autores, apesar de Kanner ter, mais tarde, explicado que fora mal interpretado como tendo dito “que é tudo culpa dos pais” e de ter, inclusive, queixado-se de que os “críticos haviam descartado sua preferência original pela explicação biológica”, sua atitude influenciou toda uma geração médica por pelo menos “um quarto de século”.

Os pesquisadores são, como quaisquer outros, constituídos a partir das práticas sociais. Assim, os contextos nos quais eles estão inseridos refletem em suas pesquisas. O que, possivelmente, pode explicar o seu olhar para psicanálise (emergente nos Estados Unidos naquela época), mesmo tendo ele como trilha investigativa principal a explicação biológica. Grandi; Panek (2015) posicionaram também em relação à postura de Kanner(1949):

Mas ele também era um produto de sua época, e seus anos mais produtivos coincidiram com o surgimento do pensamento da psicanálise nos Estados Unidos. Quando analisou os efeitos do autismo, Kanner deve ter dito a si mesmo que possivelmente tinha origem biológica, mas ainda assim conseguiu encontrar uma causa psicológica. E, ao especular sobre os vilões que podiam ter causado o dano psíquico, apontou os suspeitos de sempre da psicanálise: os pais (especialmente a mãe) (GRANDI; PANEK, 2015, p.15).

Esta pesquisa, no entanto, não entende a pessoa como “produto” de uma época, mas como sujeito que a constitui, inclusive linguisticamente, ao mesmo tempo que é constituído por ela. Apesar disso, trouxe a citação acima para evidenciar que os contextos culturais, históricos e sociais estão presentes nas práticas sociais, no modo de “enxergar a vida” e até nas opções acadêmicas das pessoas. Assim, como sugerem, Grandi; Panaek (2015), os olhares para a psicanálise presentes no momento de efervescência das pesquisas de Kanner, possivelmente, refletiram nas mesmas. Bettelheim, (1967) popularizou a noção de Kanner das mães geladeira ao publicar um livro intitulado “A fortaleza vazia”, em que afirmou que:

[...] a criança autista não estava biologicamente *predeterminada* a manifestar os sintomas. Em vez disso estava biologicamente *predisposta* aos sintomas. O autismo era latente- até que a criação inadequada lhe desse um sopro de vida (GRANDI ;PANEK, 2015, p.16).

Suas palavras evidenciam que ele, assim como Kanner, norteava-se pela natureza biológica do autismo, porém suas “ideias sobre autismo se baseavam nos princípios psicanalíticos” (GRANDI; PANEK, 2015, p.16) emergentes e hegemônicos na época. Essa “predisposição aos sintomas” que ao serem somados a uma forma de “inadequada” de criação conduziu uma geração de famílias à “armadilha culposa

da mãe geladeira” (GRANDI; PANEK, 2015, p.17). Ou seja, o autismo dos filhos foi atribuído, principalmente, ao distanciamento emocional dos pais.

Essa ideia, que influenciou toda uma geração de médicos e que contribuiu para aumentar ainda mais o sofrimento de muitos pais que se culpavam por conta do autismo dos filhos, foi refutada por outros estudiosos do autismo, dentre eles Grandi e Panek (2015) ao afirmarem que o raciocínio de Kanner tinha invertido causa e efeito. Ou seja, ao invés do comportamento dos filhos serem por causa dos pais, os pais é que eram emocionalmente distantes devido ao comportamento dos filhos.

Grandi expôs, para fundamentar os argumentos dela e de Penek, o relato da sua própria mãe que, ao não ter a retribuição dos abraços da filha, escreveu o que pensava: “ Se Temple não me quer, mantereí distância” (GRANDI; PANEK, 2015, p.16). Os autores argumentam que o problema não era o fato de Temple não querer, mas a sua hipersensibilidade sensorial que desestabilizava seu sistema nervoso e que por isso ela não conseguia. Isso me faz pensar, ainda mais, o quanto é complexo a questão do “isolamento” do autista. Como é tênue a diferença entre evitar os descompassos emocionais, aumentados, ao tentar uma interação social, e o fato de não querer essas interações por “preferir” isolar-se em “seu mundo”.

É importante ressaltar que o termo autismo foi, como Fernandes (2010) aponta, “escolhido” por Kanner para dar relevo ao afastamento social das pessoas nas quais ele pesquisou. Em outras palavras, ele foi empregado com a intensão de enfatizar o isolamento do autista. Dessa forma, podemos inferir que o fato de Kanner (1943) ter “optado” pelo termo “autista” para evidenciar a noção de afastamento social de seus sujeitos de pesquisa pode ter contribuído para o alargamento desse conceito a uma ideia de alheamento do autista, ou seja, o entendimento que eles pertencem a uma espécie de “universo autista”. Como se os autistas não estivessem atentos aos acontecimentos sociais e como se eles não fossem sujeitos sociais capazes de manifestar suas formas de resistência às práticas segregadoras, por meio, inclusive, das estratégias e polidez e/ou (im) polidez linguística.

Outra pesquisa significativa no que se refere ao autismo foi a realizada pelo pediatra austríaco Hans Asperger entre 1943 e 1944, ou seja, no mesmo período em que Kanner procurava definir o autismo (GRANDI; PANEK, 2015).

Eles asseveram que Asperger (1944) identificava crianças que partilhavam vários comportamentos perceptíveis a saber, “a falta de empatia, pouca capacidade de fazer amigos, conversas unilaterais, absorção intensa em um interesse em especial e movimentos desajeitados”(GRANDI; PANEK, 2015, p.22) e que, pelo fato dessas crianças costumarem falar, ininterruptamente, de seus assuntos prediletos, foram “apelidadas” pelo pesquisador de “professorezinhos”. “Asperger chamou a síndrome de ‘psicopatia autista’, mas para Wing, devido às associações infelizes à palavra psicopatia ao longo dos anos, ‘seria preferível o termo síndrome de Asperger, mais neutro’” (GRANDI; PANEK, 2015, p.22).

Foi a partir dos estudos de Wing (1981) que o trabalho de Asperger, ganhou reconhecimento da comunidade científica internacional. Sua codificação da síndrome, no entanto, descaracterizou um pouco as diferenças entre as descrições de Kanner e Asperger, pois incluiu um pequeno número de meninas e crianças com retardo mental leve, bem como de algumas crianças que tinham apresentado alguns atrasos de linguagem nos primeiros anos de vida (KLIN, 2006).

Seu artigo, escrito originalmente em alemão, intitulado “A Psicopatia Autística na Infância”, Asperger (1944) evidencia, em seus sujeitos de pesquisa, percepções também observadas por Kanner (1943):

Tanto Kanner (1943) como Asperger (1944) sugerem que há uma perturbação de contato de natureza sócio afetiva, bem como dificuldades de desenvolvimento e adaptações sociais. Acreditam num isolamento social, e que este isolamento, presente no autismo, era inato e que persistia por toda a adolescência e idade adulta (FERNANDES, 2010, p.16).

No entanto, diferente dos pacientes de Kanner, as pessoas investigadas por Asperger não eram tão retraídas e desenvolviam uma linguagem “correta” do ponto de vista gramatical (KLIN, 2006). As habilidades linguísticas dos sujeitos de pesquisa de Asperger não eram perceptíveis nas crianças pesquisadas por Kanner. Essas, geralmente não usavam a linguagem verbal para se comunicar.

Na ótica de Fernandes (2010), esses fatos contribuíram para que, possivelmente, os pacientes com menor grau de comprometimento de seu autismo fossem diagnosticados como portadores da síndrome de Asperger (SA), enquanto aqueles com um autismo mais acentuado fossem diagnosticados como autistas.

4.3 TRAJETÓRIA DO DSM

Grandi; Panek (2015), professora na Colorado State University e autista, conta que não houve um momento definidor da descoberta do seu autismo, visto que no início da década de 50 (pouco tempo após seu nascimento em 1947) a psiquiatria infantil ainda era nova e por isso:

As palavras autismo e autista mal figuravam na tentativa inicial da Associação Americana de Psiquiatra (AAP) de padronizar os diagnósticos psiquiátricos na primeira edição do DSM, publicada em 1952 (...) As poucas vezes que essas palavras apareciam era para descrever sintomas de outro diagnóstico, a esquizofrenia. (GRANDI; PANEK, 2015, p. 17).

O segundo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-II) foi publicado em 1968 e era bastante similar ao DSM-I, trazendo discretas alterações na terminologia, segundo Araújo e Lotufo Neto (2014). Nessa edição a palavra autista foi mencionada “duas vezes, mas [...] para descrever sintomas da esquizofrenia, e não ligada a um diagnóstico próprio. ‘Comportamento autista introvertido”, dizia uma referência, ‘pensamento autista’, dizia outra. (GRANDI; PANEK, 2015, p. 19).

Mas a psiquiatria passou por mudanças de perspectiva, na década de 1970, no sentido de priorizar diagnósticos mais precisos. Para isso, os psiquiatras tentaram classificar os sintomas de forma “rígida, ordenada e uniforme. [...] a equipe da Associação Americana de Psiquiatria por fim chegou a pergunta óbvia: o que é esse comportamento autista, que é um sintoma da esquizofrenia? (GRANDI; PANEK, 2015, p.19).

Como assevera Grandi; Panek (2015), para obter respostas, a equipe da AAP tentou isolar os comportamentos de autistas de outros que sugeriam a esquizofrenia como, por exemplo, os delírios, as alucinações, dentre outros. Em outras palavras, foi listado sintomas, que, se não se sobrepujassem aos outros sintomas de esquizofrenia, era indicativo da possibilidade de um diagnóstico de “autismo infantil” ou “síndrome de Kanner”.

Dentro dessa perspectiva, o DSM-III, publicado em 1980, colocou o autismo infantil dentro de uma categoria mais ampla denominada transtornos globais do desenvolvimento (TGB). Assim, para se ter diagnóstico do autismo infantil, o paciente precisava cumprir seis critérios. Um deles seria a ausência de sintomas que sugerisse a esquizofrenia. Os outros seriam:

surgimento antes dos 30 anos; ausência geral de responsividade às pessoas; grandes déficits no desenvolvimento da linguagem; quando a linguagem está presente, padrões peculiares de fala, como ecolalia imediata ou atrasada, linguagem metafórica ou inversão pronominal; reações estranhas a diversos aspectos do desenvolvimento, p. ex., resistência à mudança, interesses peculiares ou apego a objetos animados ou inanimados (GRANDI; PANEK, 2015, p.21).

É perceptível o enfoque mais descritivo do DSM-III que, conforme aponta Araújo e Lotufo Neto (2014), tinha o intuito de oferecer ferramentas para clínicos e pesquisadores, assim como de facilitar a coleta de dados estatísticos. Esse manual foi revisto e modificado, levando à publicação do DSM-III-R, em 1987.

Nessa revisão o diagnóstico de “autismo infantil” passou a ser chamado de “transtorno autista”. Além disso, aumentou significativamente o número de critérios diagnósticos (agora, seriam dezesseis ao invés de seis) e expandiu um diagnóstico da “categoria TGD, o transtorno global do desenvolvimento atípico, com um diagnóstico abrangente que cobria casos que os sintomas do autismo eram mais brandos [...]: o transtorno global do desenvolvimento sem outra explicação (TGD-SOE) (GRANDI; PANEK, 2015, p.22).

Mas foi o DSM-IV, publicado em 1994, que acrescentou a síndrome de Asperger como diagnóstico. É nesse que os sujeitos de minha pesquisa estão inseridos. Conforme evidenciei anteriormente, esse diagnóstico só foi possível devido às pesquisas do pediatra austríaco Hans Asperger aos trabalhos da

psiquiatra britânica Lorna Wing (1981), que trouxe à comunidade acadêmica os estudos de Asperger (1944), acrescentando a eles suas considerações.

A síndrome de Asperger, conforme os critérios do DMS-IV, não seria exatamente uma forma de autismo, mas compunha os transtornos listados dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD), juntamente com o “ transtorno autista, TGD-SOE, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância. Mas ela [...] adquiriu a reputação de “autismo de alto funcionamento” (GRANDI; PANEK, 2015, p.23).

Essa edição teve uma revisão publicada em 2000 como DSM-IV-TR e foi utilizada até 18 de maio de 2013, quando foi publicada a mais nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V).

A publicação é o resultado de um processo de doze anos de estudos, revisões e pesquisas de campo realizados por centenas de profissionais divididos em diferentes grupos de trabalho. O objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014, p.68).

Para esses autores, o objetivo final desses trabalhos era garantir que essa nova classificação, com a “inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos”, fosse capaz de fornecer “uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica” (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014, p.68).

O DSM-V agrupou os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) em um único diagnóstico, a saber, o transtorno do espectro autista (TEA). Para Araújo e Lotufo Neto (2014, p.70),

A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: Déficit na comunicação e interação social; Padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos.

Os autores acima esclarecem que, mesmo havendo críticas ao DMS-V por profissionais, principalmente os que atuam na área clínica, ao argumentarem que existem diferenças significativas entre os transtornos, mas a Associação Psiquiátrica Americana (APA) entendeu que não há vantagens diagnósticas ou

mesmo terapêuticas na divisão. De forma contrária, ela compreende que a dificuldade em “subclassificar o transtorno” poderia dificultar ainda mais um diagnóstico preciso, uma vez que o clínico poderia, mais facilmente, confundir-se.

As opiniões se contrapõem. Grand; Penek (2015, p.7) fazem, por exemplo, severas críticas ao dizer que “o autismo e outros transtornos do desenvolvimento ainda continuam sendo diagnosticado segundo o desastroso perfil comportamental de um livro intitulado DSM”. Sua crítica não mudou com o DSM-V.

Essa é uma questão complexa e que, por uma questão de recorte de pesquisa, não irei discutir neste trabalho. No entanto, caminho na mesma direção dos autores em relação ao posicionamento político do seguinte ato fala: “Quero alertar pais, terapeutas para que evitem se prender a rótulos. Eles não são precisos. [...] não permitam que uma criança ou um adulto sejam definido por um rótulo do DSM” (GRANDI; PANEK, 2015, p.7).

5TRILHAS METODOLÓGICAS E ETNOGRÁFICAS: ENTENDENDO O AUTISMO A PARTIR DAS EPISTEMES DAS PESSOAS COM TEA

Este trabalho alia-se à concepção de prática linguística como prática social, imbricada a elementos contextuais. Parto de um método de abordagem hipotético-dedutivo que se iniciou, principalmente, pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos acerca da qual formula hipóteses e pelo processo de inferência dedutiva, testando, assim, a predição dos fenômenos abrangidos pelas hipóteses. Fiz uma análise qualitativa, considerando que esse tipo de pesquisa, conforme assevera Flick (2009b), tem o intuito de investigar o contexto social para melhor compreender as dinâmicas nela imbricadas. O autor destaca a importância da observação e do registro das interações sociais do contexto pesquisado, por parte do pesquisador.

Segui as trilhas de Alencar (2014), ao me afiliar à Pragmática Cultural, por ela defendida, que compreende que as condições econômicas, sociais e políticas se concretizam na linguagem por meio das práticas cotidianas dos seus falantes. Nessa perspectiva é relevante um olhar para as miudezas, para os “dizeres inaudíveis” e “ações invisíveis” de pessoas comuns, na tentativa de compreender os jogos de linguagem a partir das microrrelações.

Procurei, então, (con) viver com pessoas autistas para “sentir” suas significações por meio da análise de suas conversas, mais especificamente das estratégias de polidez/(im)polidez linguística. Para isso, etnografei suas práticas discursivas, dando relevo as suas gramáticas culturais. Antes, porém, de colocar meus primeiros passos em campo, assim como minhas percepções e as dificuldades, por mim, sentidas, faço considerações acerca da amostra e dos critérios de amostragem utilizados neste trabalho e, em seguida, escrevo um pouco sobre o método etnográfico, procurando seguir as lentes de Oliveira (2014) e Angrosino (2009). Elegi essa opção metodológica por compreender que ela se coaduna com o percurso, sempre inacabado e/ou em processo, que procurei traçar nesta pesquisa.

5.1 CAMINHOS ÉTICOS NOS CRITÉRIOS DE AMOSTRAGEM

Este trabalho está inserido em uma linha de estudos da Pragmática que analisa o fenômeno da polidez e (im) polidez linguística, as práticas discursivas e culturais como jogos de linguagem.

Faço parte do Laboratório de Natureza Mista (Pesquisa e Extensão) LINC, Linguagem e Cognição, aprovado pela Resolução Nº 1118/2014 do CONSU da Universidade Estadual do Ceará, institucionalizado em 01 de dezembro de 2014. A nomeação ocorreu por meio da Portaria Nº 06/2015 de 16 de janeiro de 2015 da Direção do Centro de Humanidades como um dos membros desse Laboratório. Participei, como colaboradora, também do projeto de Pesquisa “Por uma pragmática cultural: cartografias descoloniais e gramáticas culturais em jogos de linguagem do cotidiano-PRAGMA CULT”, versão 2, coordenado pela professora Dra. Claudiana Nogueira de Alencar, com CAAE: 19071413.0.0000.5534, com o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada como Instituição Proponente e com parecer 459.008 e data de relatoria de 29.10.2013.

A pesquisa constitui um dos subprojetos do PRAGMA CULT como uma rota de investigação da linguagem humana com uma abordagem etnográfica discursiva. O projeto citado teve a aprovação do Comitê de Ética de Pesquisas com seres humanos – COMEPE, evidenciando que as pesquisas do PRAGMA CULT são interessantes porque lidam com questões sobre como a Linguística pode repensar a sociedade em que vivemos. O protocolo das pesquisas atende aos preceitos éticos de estudos envolvendo seres humanos. Desse modo, inseri-me dentro das normas que regulamentam a pesquisa com seres humanos do Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e complementares e pela anuência dos responsáveis pelos autistas bem como dos participantes do processo interacional.

Dizendo de outra forma: antes das gravações em áudio ou vídeo, obtive a anuência dos sujeitos da pesquisa e de seus responsáveis, ao assinarem o termo de consentimento livre esclarecido. As imagens, conseguidas por meio de filmagens, serviram apenas como instrumento de análise do nosso estudo e não serão

divulgadas em eventos científicos, tais como congressos, jornadas, simpósios, entre outros, sem o consentimento dos sujeitos de pesquisa e seus responsáveis, assim como dos colaboradores, para preservar a integridade de todos os envolvidos neste estudo. Assim, fiz esta pesquisa seguindo os caminhos éticos nos critérios de amostragem, preservando a face de todos os envolvidos.

5.2 ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Esta pesquisa procurou desvencilhar-se da “imparcialidade científica” e imbricar-se à subjetividade dos sujeitos, buscando compreender, a partir da ótica de pessoas com TEA, por meio da análise de suas conversas, os significados atribuídos por eles ao contexto em que estão circunscritos. Para isso, optei por uma vertente metodológica que procura a compreensão da sociedade sob o ponto de vista das pessoas que nela vivem. Essa forma de pesquisa que possibilita “enxergar” o sujeito, imbricado ao seu contexto histórico, político, social e cultural encontra suporte na etnografia. Etnografia interessa-se por pessoas em seu contexto sociocultural. Ou seja, suas ações, seus processos interacionais são analisados considerando o grupo/ comunidade/sociedade a que pertencem.

Etnografia significa literalmente a descrição de um povo. É importante entender que a etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos. Assim sendo, é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo. (ANGROSINO, 2009, p.16).

Angrosino (2009) afirma que a busca por essas linhas metodológicas surgiu entre o final do século XIX e início do século XX, a partir das convicções de antropólogos de que as especulações acadêmicas dos filósofos sociais eram inadequadas para entender como viviam as pessoas reais. Para esses antropólogos, apenas no campo um estudioso poderia encontrar a dinâmica da experiência de vida.

Dentro dessa perspectiva, iniciaram as primeiras pesquisas etnográficas realizadas a partir da Inglaterra e de outras partes do império britânico que refletiam

seu trabalho de campo em áreas ainda sob o controle colonial, tais como a sociedade na África e no Pacífico que pareciam estar preservadas em suas formas tradicionais. Daí surge, então, a antropologia social; um procedimento que consistia em focar as pesquisas em instituições duradouras da sociedade. O antropólogo social Bronislaw Malinowski foi influente nessa escola britânica (ANGRISINO, 2009).

Os antropólogos nos Estados Unidos, no entanto, pretendiam estudar os índios norte-americanos cujas tradições haviam sido alteradas ou quase extintas. Ora, partindo do pressuposto que não encontrariam a cultura nativa, teria esta que ser reconstruída através da memória histórica dos sobreviventes. Daí a antropologia americana ter ficado conhecida como antropologia cultural que teve a contribuição significativa de Franz Boas (ANGROSINO, 2009).

De acordo com Angrosino (2009), tanto estudos etnográficos de Franz Boas quanto os de Malinowski defendiam a pesquisa de campo e a observação participante, um modo de pesquisar que coloca o pesquisador no meio da comunidade que ele está estudando. Segundo o autor, Malinowski ficou retido no seu campo de pesquisa, as Ilhas Trobriand, localizadas no Pacífico Norte, durante quatro anos devido a Primeira Guerra Mundial. Isso resultou numa referência de um tempo longo dedicado à pesquisa etnográfica em uma sociedade.

A partir de 1920, os sociólogos da Universidade de Chicago adaptaram os métodos da pesquisa etnográfica de campo dos antropólogos ao estudo dos grupos sociais em comunidades modernas nos Estados Unidos (BOGDAN; BIKLEN, 2003, *apud* ANGROSINO, 2009) e sua influência estendeu-se a áreas como educação, negócios, saúde pública, enfermagem e comunicação (ANGROSINO, 2009, p.17).

Oliveira (2014) propõe que a etnografia, não obstante sua tradição antropológica, pode ser usada por outras áreas das ciências sociais e humanas, desde que não fuja da essência dos seus procedimentos metodológicos:

Desse modo, proponho pensar que a etnografia, embora seja um método de tradição antropológica, ao longo de sua constituição no trajeto de reflexão sobre a pesquisa interpretativa que escapa ao campo da antropologia, pode ser usada por investigadores que adotam a pesquisa de campo, o olhar atento e o processo de compreensão como foco de suas pesquisas (OLIVEIRA, 2014, p.46).

A proposta de Oliveira (2014) e esse “olhar atento”, por ela elencado, fez-me pensar que o método etnográfico poderia ser estendido aos estudos sobre a linguagem, vista como constituinte e constitutiva de práticas sociais. Assim, fazer pesquisa junto ao sujeito e observar o cotidiano das pessoas com TEA, os processos de polidez e/ou (im) polidez que perneiam suas interações sociais e o seu viver levou-me a escolher esse “fazer etnográfico”. Procurei (con) viver com os sujeitos de pesquisa para “sentir”, em seus discursos, suas subjetividades, seus sofrimentos, suas alegrias e suas formas de resistência.

Essa perspectiva etnográfica norteia meu estudo, mesmo tendo consciência das minhas limitações acerca das estratégias de observação participante e de etnografia por ser minha primeira experiência em campo, pois, segundo Oliveira (2014), o fazer etnográfico está atrelado a uma consciência adquirida na prática de campo.

[...] em termos de reflexões mais voltadas a responder minha questão a respeito da consciência dos procedimentos etnográficos adquiridos, seja através de uma formação específica na antropologia, seja através de construção de leituras sobre essa área, pode-se trazer à pesquisa de campo uma maior sensibilidade e astúcia em se movimentar pelo trajeto de campo de pesquisa. Com essa consciência estabelecida e posta em reflexão pelo investigador[...] acredito que o método etnográfico pode ser melhor vivenciado em campo. (OLIVEIRA, 2014, p.63).

Em outros termos, a autora assevera que a consciência do fazer etnográfico é imprescindível para fazer uso da estada em campo e das minúcias que a etnografia traz enquanto método. Essa consciência e escolha fazem a diferença (OLIVEIRA, 2014, p. 47). Ela afirma também, no mesmo livro, que a observação participante é parte da prática etnográfica, mas não inclui a multiplicidade de aspectos e opções metodológicas que a etnografia solicita e exige do pesquisador. Angrosino (2009) coloca, inclusive, que a observação como parte das principais técnicas que englobam os procedimentos etnográficos (OLIVEIRA, 2014, p.49).

Para Angrosino (2009), a verdadeira etnografia depende da capacidade de um pesquisador de observar e interagir com as pessoas enquanto elas essencialmente executam suas rotinas do dia a dia (ANGROSINO, 2009, p.43). Com isso, o autor não deixa de reconhecer a validade de experimentos laboratoriais, no entanto, assevera que estas pesquisas não têm um cunho etnográfico. A

etnografia perpassa a análise dos dizeres das pessoas inseridas na pesquisa e a observação estática e distante dos seus modos de vida. É preciso inserir-se enquanto pesquisador e compreender seus pontos de vista, seus interesses, suas práticas sociais. Diante disso, coloco meu percurso anterior ao campo, pois considero que esta pesquisa é também reflexo de minha trajetória.

5.3 MEU PERCURSO NA CONSTITUIÇÃO DO TEMA

A escolha em realizar esse trabalho sobre a linguagem de pessoas com TEA não se deu por acaso, muito menos de forma neutra, mas está imbricada a minha história de vida, quando o autismo enlaçou-se a mim por meio do meu filho caçula, a quem atribuo o nome fictício de Carlos.

Comecei a perceber nele algumas diferenças comportamentais por volta dos dois anos e meio de idade, quando ele foi à escola e começou a manifestar algumas atitudes incompatíveis com as dos outros colegas, como, por exemplo, uma dificuldade maior na adaptação (chorou compulsivamente por mais de três meses), também não aceitava trabalhos com massinha de modelar. Suas dificuldades em relação à socialização não eram tão perceptíveis na época, mas evidenciaram-se com o passar dos anos.

Carlos sempre assistia, muitas vezes, aos mesmos filmes. Ficava repetindo literalmente as falas das personagens. Lembro que um dia a coordenadora pedagógica de sua escola convocou uma reunião a fim de compreender quem estaria desmotivando o Carlos, porque ele era categórico em dizer: “Eu não sei ler nada. Não consigo ler nada”.

A resposta não foi encontrada na reunião, mas só depois, por acaso, quando, em meio às atividades cotidianas, ouvi em um filme do Pica-Pau exatamente a mesma frase pronunciada pelo personagem. O que Carlos apresentou foi uma ecolalia, um distúrbio na linguagem de pessoas com TEA em que consiste, segundo Goldfeld (2009), na repetição exata de palavras e/ou frases que pode ocorrer imediatamente após a afirmativa modelo – “ecolalia imediata” - ou após um tempo maior de sua produção – “ecolalia tardia”, como já explicitamos anteriormente.

Nessa época, Carlos já estava estudando em outra escola, onde costumava ficar escondido, na sala, debaixo da mesa. Fui chamada pela direção que sugeriu que eu procurasse ajuda profissional para o meu filho e também uma “outra escola menor” que “pudesse melhor atendê-lo”. Foi a primeira vez que eu me deparei com a exclusão, mesmo que de forma polida e camuflada como um ato de preocupação com o aluno.

Meu filho foi “convidado a se retirar” da escola em que eu e o pai dele éramos professores. Meus sentimentos eram uma mistura de dor e impotência. O que fazer se a escola na qual nós trabalhávamos e acreditávamos se dizia incapaz de lidar com a diferença do meu filho? Acreditar que, na verdade, a escola só queria o melhor para nosso filho, por isso sugeriu sua transferência? Ora, era bem mais fácil para a instituição tirar o “problema” do que criar alternativas para a inclusão. Mas éramos empregados da escola e estávamos diretamente envolvidos nessa problemática. O que tornava mais difícil argumentarmos a favor da inclusão do nosso filho.

O fato de ensinar a alunos “normais” (perfeitos?), enquanto o meu não seria “bom suficiente para estar ali” e para receber o mesmo atendimento dedicado que eu procurava oferecer aos meus alunos, fez-me pensar na questão da inclusão de maneira mais ampla, para além dos meus interesses como mãe. Era preciso evidenciar esse sofrimento. E ouvir as vozes de pessoas que estão à margem, dos desfavorecidos, das pessoas “invisíveis” e/ou silenciadas como as que têm o TEA.

Essas questões imbricam-se ao meu fazer acadêmico, ou seja, constituíram-me enquanto pesquisadora, empenhada em estabelecer projetos de pesquisa que vinculem-se à vida cotidiana das minorias, das pessoas que são diariamente discriminadas, inclusive linguisticamente, tendo seus dizeres desconsiderados e colocados numa situação de descrédito. Lanço, então, um olhar intervencionista aos meus estudos. “A questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ou tentar entendê-la” (LOPES, 2006, p. 85).

Nossas atividades linguísticas articulam “territórios moventes”, mundos sociais instáveis desestabilizam o modelo da “mesmidade” para valorizar, como assevera Fabrício (2006), a lógica da pluralidade, do mutável. “E esse foco no processo de invenção e de fabricação permanente do mundo social que nos acorda para a possibilidade de e responsabilidade por mudanças e construção de valores, sentidos e futuros sociais possíveis” (FABRÍCIO, 2006, p,58).

O ponto onde eu quero chegar com essa discussão reflete, nesta pesquisa, a situação social na qual estou inserida. Assim, o fato do Carlos ter sido “polidamente expulso” por não se enquadrar nos padrões de “normalidade”, exigidos pela escola, contribuíram para que eu pudesse pensar que, como ele, outros também seriam “descartados” do processo de ensino aprendizagem, como também dos processos interacionais que envolvem a vida das pessoas com TEA. Era preciso questionar, por meio da linguagem, práticas segregadoras. Mas retornemos a minha trajetória.

Conforme solicitado, retirei Carlos da escola e o transferi para outra, onde ele foi acolhido. Havia um empenho em incluí-lo nas atividades extras, como, por exemplo, festinhas, feiras de ciência. Nesse período, ele aprendeu a ler. Processo que não foi fácil e exigiu de mim uma dedicação intensa e constante, com amor, com fluidez e com vontade de fazer pelo meu filho algo importante. No entanto, mesmo com tudo isso, ele somente lia espontaneamente o que era da sua área de interesse e de motivação. Para citar um exemplo disso, eu cheguei, um dia, para ir pegá-lo na escola e ele pediu que eu viesse depois, porque estava lendo uma revista. Resolvi acatar o seu pedido.

Tenho registrado, em minha memória, quando em uma solenidade de encerramento do ano letivo, ele destacou-se como orador, lendo uma mensagem para uma plateia de alunos, pais e funcionários. Senti-me emocionada por entender que ele, quando motivado, seria capaz; grata à escola pela sensibilidade de priorizar o processo educacional inclusivo, ao invés de preocupar-se em apresentar à comunidade escolar um “espetáculo pronto e perfeito”; e “orgulhosa” por seu desempenho, visto que entendi seu esforço em se superar, quebrando sua rotina e procurando, em meio a muitas pessoas desconhecidas, interagir com as mesmas por meio da sua leitura. Ao terminar, ele pergunta: “Mãe, tá feliz comigo”?

Em seguida, aproveitando meu "excesso de elogios", negociou um "bom lance" em comemoração. Esse enunciado demonstra a sua percepção do contexto da exclusão social a que é submetido, apesar da atitude inclusiva da escola. Inferi que o fato de Carlos sentir-se admirado, por alguns instantes, e perguntar a sua mãe se ela estaria feliz com ele, pode demonstrar que, em outras vezes, o seu inverso, ou seja, as situações nas quais ele não tivesse sido admirado e/ou aceito socialmente.

Concomitantemente o levei a vários especialistas entre neurologistas, psicólogos, psiquiatras, entre outros profissionais, e nada de respostas. Foram anos a procura do diagnóstico, misturado à dor e ao sentimento de culpa, pois eu responsabilizava, tanto a mim mesma, quanto ao meu esposo, por "permitirmos" que Carlos passasse tanto tempo diante da televisão, já que eu tinha esse fato como desencadeador do seu comportamento diferente. Apesar disso, nosso filho ainda ficava um tempo longo assistindo aos filmes durante nossa ausência quando saíamos para o trabalho.

Consegui, enfim, consultá-lo com um outro neurologista a quem tive a indicação de ser um profissional de destaque e, pela primeira vez, fui comunicada que meu filho tinha Síndrome de Asperger. O médico apenas me disse que era uma espécie de autismo, que não teria cura e sugeriu que eu lesse muito sobre o assunto. Indicou-me como única alternativa um tratamento com uma psicoterapeuta. Quando pedi o diagnóstico por escrito, o neurologista disse que não precisava, porque era muito claro o que ele tinha. Insisti argumentando que de posse desse diagnóstico, eu poderia tentar algum tratamento pelo plano de saúde, mas ele desconsiderou meu pedido. Só me disse que eu não iria conseguir tratá-lo pelo plano. E nada mais.

Estou relatando esses fatos para esclarecer minhas percepções diante da visão restrita da pessoa com autismo, a concepção que se limitava ao diagnóstico. Como se ele não fosse, antes, uma pessoa. A sensação que tive ao sair do consultório era que teria que "recomeçar do zero", "voltar ao final da fila". Um desamparo. Na época, não conseguia compreender o porquê de ter esperado tantos anos e passado por tantos profissionais e somente agora um menciona esse diagnóstico, mas não faz nenhum atestado escrito. Como explicitar para outros

profissionais o que meu filho realmente tinha? E me perguntava se não lhes faltava segurança para o diagnóstico, e o que eu iria fazer numa segunda consulta, visto que o médico tinha dito o que, na sua perspectiva, havia para dizer. É relevante esclarecer que não estou sugerindo que os profissionais não tinham conhecimento sólido sobre o autismo, mas que, na ocasião, senti-me insegura em relação a isso, o que me impulsionou a ler e pesquisar ainda mais sobre o assunto.

Nós morávamos no interior e uma vez por semana íamos à Fortaleza para fazer a psicoterapia indicada. No início, deu tudo certo e eu me enchi de esperanças. Depois ficou inviável porque, além do custo alto, Carlos não mais queria ir. Eles faziam um trabalho em grupo e brincavam de uma maneira livre. Ele ficava apavorado, com medo de se machucar. A psicoterapeuta achou que Carlos deveria passar por outra avaliação médica, considerando seu comprometimento maior do que outros do grupo. Assim o fiz. O psiquiatra recomendou uma clínica especializada em autismo. Para ter acesso a esta, era preciso, além de entrar numa longa lista de espera, mudar para Fortaleza, entre outros requisitos. Nessa época, eu já estava também estudando sobre autismo e as novas concepções dos estudos de linguagem. Havia feito inclusive uma disciplina como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA), aproveitando as viagens com Carlos para tratamento com a psicoterapeuta. Tentei a seleção para o mestrado, ao mesmo tempo em que coloquei Carlos na lista de espera da clínica. As duas investidas deram certo. E foi nessa clínica que começou a busca de um tratamento para meu filho e minha trajetória como pesquisadora.

5.4 IMPLICAÇÕES DO “ENTRE-LUGAR”: MÃE/PESQUISADORA

Seria bem previsível o questionamento acerca do fato de eu estar “trabalhando em causa própria”, ou seja, que meus interesses acadêmicos estariam “limitados” a intuítos particulares, ao favorecer-me das teorizações estudadas. Por outro lado, não seria difícil encontrar pensamentos que associassem meus estudos à construção de um ethos de mãe dedicada, empenhada em estudar sobre o autismo para ajudar ao filho, o que traria, conseqüentemente, vantagens pessoais, como a respeitabilidade e admiração das pessoas.

Perguntas como estas inquietaram-me, porque interesses pessoais também nos constituem e entram, linguisticamente, em disputa com outros em nossas práticas sociais. Nosso propósito, no entanto, envereda por caminhos mais amplos, de cunho ético, social e político. Como se fosse mesmo uma espécie de “militância linguística” em direção as relações sociais mais humanas e inclusivas. Daí minha opção por uma pesquisa qualitativa e etnográfica.

Compreendo, assim como Bonfim (2011), a pesquisa qualitativa como uma atividade situada, “no sentido de que ela localiza o/a pesquisador/a no contexto da prática social focalizada construindo uma rede de sociabilidades” (BONFIM, 2011, p.80) entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa. Segundo esse autor, para se realizar uma pesquisa etnográfica, é preciso a presença do pesquisador no contexto para além de mero observador.

Acredito que, no meu caso específico, esse vínculo tenha sido facilitado pelo fato de eu, além de pesquisadora, ser também mãe de uma pessoa com TEA. Esse “entre-lugar”, por mim ocupado, mesmo que em determinados momentos tenha exigido de mim um esforço maior no intuito de manter o olhar de pesquisadora, contribuiu, por outro lado, com a minha entrada em campo à medida que ganhei uma certa confiabilidade do grupo, visto fazer parte dele.

A fala⁷ de seu **Antônio**, pai de Marcos, um dos meus sujeitos de pesquisa, revela uma certa decepção em relação a outras pesquisas acadêmicas nas quais o filho foi sujeito, cujo “vínculo construído” foi quebrado imediatamente após o término da pesquisa:

Olha (+) eu já assinei muitos desse aí ((referindo-se ao termo de consentimento))(++)O pessoal vai lá em casa e (+) depois que termina, some, não aparece mais (+) mas você é diferente (...) Tem interesse ((referindo-se ao fato de eu, como mãe de autista, ter interesse de colocar meus estudos a serviço das pessoas com autismo)).

Por outro lado, o fato de ser mãe/pesquisadora me conferia uma responsabilidade que extrapolava os limites de minha pesquisa e me fazia sentir, às vezes, impotente diante de das dificuldades de meus sujeitos e colaboradores.

⁷ O quadro síntese das normas e sinais para a análise das transcrições estão expostas na seção seguinte.

Sandra, mãe de Arthur, dizia com frequência que me tinha como exemplo. Ela às vezes me procurava diante de alguma dificuldade, como no dia que ela me perguntou:

“Artur continua chorando e eu estou angustiada (++) Você vai poder acompanhar ele no colégio”?

As vozes de seu **Antônio e Sandra** revelam as dificuldades desse “entrelugar” que ocupo, como, por exemplo, o fato de nutrir uma perspectiva a esta pesquisa, talvez maior do que o que o seu recorte esteja empenhado. Por outro lado, confere-me uma maior percepção de suas significações, uma “mistura”, um pertencimento, fundamental aos propósitos deste trabalho, que é compreender a pessoa autista a partir de suas vozes, constituídas e constitutivas por suas práticas sociais, suas gramáticas culturais.

5.5 TRANSCRIÇÕES DA CONVERSAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: QUADRO SÍNTESE DAS NORMAS E SINAIS

A Análise da Conversação, de acordo com Marcuschi (1991), usa, preferencialmente como sistema de transcrição, o ortográfico, seguindo a escrita-padrão e considerando a produção real e a variação linguística do indivíduo. Para ele, algumas palavras ou expressões são usadas de modo diferente do padrão, devendo ser escritas como foram proferidas. Escolhi, para normatizar as transcrições da dissertação, uma adaptação das normas e sinais expostos por Castilho e Preti (1986), adotado por Koch (1997) e por Teixeira (2011). No início do trabalho, preferi manter a transcrição sem os símbolos adotados por esses estudiosos, a fim de facilitar a leitura do texto. Segue o quadro adaptado:

Quadro 1 - Símbolos para Transcrição da Conversação

<u>OCORRÊNCIAS</u>	<u>SINAIS</u>
Incompreensão de palavras ou segmentos	((incompreensível))

Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Trancamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	Maiúsculas
Alongamento da vogal ou consoantes	::
Silabação	-
Interrogação	?
Pausa (nas pausas maiores do que 1.5 segundos, utiliza o símbolo duplamente).	(+) ou (++)
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição, desvio temático.	----
Superposição, simultaneidade de vozes.	[simultaneidade de vozes]
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.	(...)
Citações literais, reproduções no discurso direto ou leituras de textos no decorrer da gravação	“

Fonte: Adaptado das regras extraídas de Castilho e Preti (1986), de Koch (1997) e de Marcuschi (1991, p.10), Teixeira (2011, p.132).

5.6 CONTEXTUALIZANDO SUJEITOS, COLABORADORES E PESQUISA

Este trabalho nasceu da (con) vivência com pessoas diagnosticadas com TEA que me proporcionou um olhar diferenciado para o autismo e que me conduziu a uma procura por alternativas que possam considerar a história, o contexto sociocultural em que as pessoas autistas estejam inseridas e discutir sobre suas possibilidades, a partir de suas próprias significações.

Considero que essas têm muito a nos dizer no sentido de pensar alternativas mais humanas para a sociedade, que incluam o autista de fato ao invés de tentar treiná-lo para se comportar de maneira “adequada” ao “mundo dos ditos normais”. Em outras palavras, emergiu em meio as minhas percepções em relação a exclusão, inclusive linguística, sofrida pelas pessoas com TEA, do sofrimento nelas causado por suas “invisibilidades” enquanto pessoas que sentem a necessidade de

serem aceitas e admiradas, como qualquer outra sem autismo, e terem seus direitos respeitados, ao invés de concedidos como atos de benevolência.

Assim, esta pesquisa, apesar de não desconsiderar as dificuldades causadas pelo TEA, parte do pressuposto de que o potencial dessas pessoas não pode ser minimizado por um rótulo que conduz à ideia dicotômica de “mundo autista” e “mundo não autista”. Tal concepção tem sido naturalizada, inclusive por profissionais de saúde. Para ilustrar esses posicionamentos, cito a série “Autismo: Um Universo Particular”, exibida no Fantástico, em 2013, pela Globo, que em seu próprio título, reproduz essa dicotomia, assim como a fala do neuropediatra, que prestava consultoria para o programa, **Dr. José Salomão Schwartzman**. Ele afirma que o autista “[...] vê o mundo que o cerca de forma fragmentada [...] se você somar as dificuldades visuais, de compreensão dos contextos começa a perceber que **o mundo deles é diferente do nosso**”. (Grifo nosso). Ora, mas que mundo paralelo é esse? Existe ou é uma construção discursiva hegemônica e calcificada?

E é com lentes atentas a engessamentos, como os que estabelecem um “espaço autístico” diferenciado e capaz de denotar um alheamento em relação aos acontecimentos e interações sociais por parte do autista, que entrei em campo. Tenho o intuito de colocar em relevo as vozes dos próprios autistas, vistos aqui como agentes sociais capazes de questionar formas constituídas de representação de mundo por meio da análise de suas conversas.

Para tanto, observei, por um período de um ano, os processos de interação e polidez linguística de três pessoas diagnosticadas com TEA para os quais atribuí os nomes de Marcos, Carlos e Artur. Conte também com a ajuda de alguns colaboradores, dentre os quais estavam Selma, mãe de Pedro e seu Antônio, pai de Marcos. Optei por nomes fictícios para preservação das identidades de todos os envolvidos na pesquisa. Além disso, a própria natureza da pesquisa etnográfica, com a observação participante, exige uma interação efetiva, um envolvimento entre pesquisadores e colaboradores, no qual é indispensável uma postura ética capaz, inclusive, de preservar as faces dos participantes diretos e indiretos de um estudo científico.

Assim, vejamos:

Marcos é um adolescente de 15 anos que tem uma expressiva habilidade com desenhos e pinturas. Seu talento é reconhecido para além de sua comunidade, tendo, inclusive, suas habilidades destacadas e suas telas colocadas em exposição em instituições de ensino superior de Fortaleza. Antes mesmo dessa exposição, foi feita com ele uma matéria, exibida no caderno de ciências do Jornal O Povo, publicada em 15/ 11/2009 que trazia na capa o título “Como lidar com a síndrome do gênio”. Apresentou-se também no I Simpósio Cearense dos Transtornos dos Espectros Autistas, ocorrida, entre os dias 5 e 7 de novembro de 2015, em Fortaleza como convidado com outras pessoas com autismo que tinha habilidades especiais.

É relevante esclarecer que não estou aqui tentando enaltecer o autista em detrimento a outras pessoas ou até mesmo sugerir o “mito da genialidade em autistas”. Pelo contrário, quero tornar evidente o direito de toda pessoa interagir no mundo, independentemente de ser ou não autista.

Ressalto essas informações sobre Marcos porque seu talento o constitui e está presente em seu cotidiano. Seu pai o estimula em sua arte e documenta todos os seus trabalhos na forma de fotografias, filmagens e exposições nas redes sociais. Nas palavras de seu **Antônio**, “Minha linha do tempo mostra tudo, tem tudo documentado” (referindo-se à história do Marcos e suas obras postadas no Facebook). Utiliza a arte como uma forma terapêutica.

Quero também focar as especificidades de cada um dos meus sujeitos de pesquisa, visando mostrar que independente do grau de comprometimento, idade, habilidade especial ou não, os três estão dentro do TEA e, não obstante ao seu diagnóstico, é visível a vontade que eles têm de interagir socialmente, serem escutados e valorizados. Assim, procuro verificar cientificamente se eles utilizam as estratégias de polidez e de (im)polidez linguística para alcançar essa aproximação e/ou o espaço que lhes cabe no mundo – único, heterogêneo e de todos.

Filho único de um casal, cujo pai é comerciante e a mãe cuida dos afazeres domésticos, além de ter um talento para arte, Marcos teve os primeiros anos de vida sem evidências de seu autismo. Suas atitudes não se diferenciavam muito das formas de agir das outras crianças sem o transtorno. Ele sabe sobre o seu autismo e isso não o incomoda, visto que chegou a me dizer que gostava de ser

autista. Marcos costuma posicionar-se a favor de outros com o seu transtorno em caso de alguém mostrar-se intolerante.

Seu Antônio é comerciário, como já mencionei, mas conseguiu um horário diferenciado no trabalho, assim como uma certa compreensão da empresa em relação ao tempo que ele precisa para acompanhar o Marcos. Sempre dedicado ao filho, seu Antônio é referência de pai dentro do grupo de pais de autistas da instituição especializada, onde Marcos é tratado. O pai obedece ao ritual de levar constantemente o filho a passeios pela cidade, mostrando lugares que Marcos quer conhecer ou visitar. Seu Antônio tem nesses passeios uma estratégia para minimizar as dificuldades do transtorno, como ele mesmo expôs ao grupo, mediante um elogio que recebeu por sua conduta:

É bem mais fácil [referindo-se aos passeios que faz com Marcos] (...) ficar em casa fazendo o quê? Às vezes passo por situações(...) um dia Marcos parou em um lugar que tinha uns motoqueiros e eu desci e fui logo dizendo: pessoal, trouxe um amiguinho pra conversar com vocês. Então Marcos foi falando e eles conversaram...

A expressão “trouxe um amiguinho”, referindo-se a um adolescente pareceu-me um “pedido de licença” para que o filho pudesse tranquilamente agir como autista. Seu Antônio costuma levar Marcos a passeios, quase sempre, identificando-o, como autista, por meio de blusas com o nome autismo, possivelmente para preservá-lo, minimizando a intolerância a “atitudes atípicas” que possam surgir no processo interacional.

Agora, um pouco sobre outro sujeito da pesquisa, Artur:

Artur é um garoto de 6 anos que também foi diagnosticado com TEA. Ele estuda em uma escola regular e, no início da pesquisa, fazia terapias duas vezes por semana na mesma instituição para autista em que Marcos e Carlos se tratam. Filho único de um jovem casal de evangélicos, cuja mãe é comerciária e o pai funcionário público, Artur é uma criança que recebe muito carinho dos pais e dos demais familiares que moram vizinhos a ele, em uma vila de casas da família. Na ausência dos pais que precisam sair para o trabalho, o menino conta com a assistência da família, principalmente do seu tio paterno.

Ele é uma criança que deixa transparecer, em suas ações, uma certa felicidade, uma curiosidade para com as coisas que o rodeiam. Expressa isso por meio do sorriso que denota encantamento com o que vê e simpatia para com as pessoas. Essas atitudes, no entanto, alternam-se a outras, que transmitem uma sensação de desconforto e angústia, chegando, às vezes, a iniciar choro. É como se ele estivesse, momentaneamente, sofrendo, mas, logo se acalma e o sorriso volta. Fica assim, por exemplo, quando não quer se alimentar e alguém insiste, tornando perceptível sua restrição alimentar.

Ele frequenta uma escola regular da rede particular de ensino, no bairro da Serrinha, em Fortaleza, onde participa das atividades orais com um desempenho satisfatório, ou seja, seu transtorno não reflete na aprendizagem. Já, na linguagem, apresenta uma ecolalia bem perceptível e a sua coordenação motora fina é comprometida, o que dificulta a escrita. Gosta de atividades pictóricas e musicais, apresentando-se nessas bem participativo. É frequentemente estimulado pela mãe, que não aceita certas limitações impostas ao filho, conforme afirmou em uma entrevista:

Quando eu recebi o diagnóstico (+) a médica disse pra eu esquecer o filho que eu tinha e pensasse como se fosse outro (+) com outras expectativas (++) Fiquei arrasada, porque eu trato o Artur como se fosse uma pessoa normal (++) Não coloco ele em fila para especial (+) trato ele normal (++) Pra mim (+) eu vejo como se fosse uma alergia que você tem que ter alguns cuidados (+) mas que pode viver normalmente (++) Eu fico pensando em você ((referindo-se à pesquisadora que também é mãe de autista e participa do grupo que pesquisa)) (+) como você não tinha o diagnóstico do Carlos (+) você tratou ele normalmente e o Carlos é muito desenvolvido (+) ler (+) estuda é muito inteligente (++) Eu descobri que tudo é possível (++) Eu acho lindo o relacionamento de vocês (++) Acho lindo quando você diz que ele vai dirigir (++) porque eu acredito que é possível (++) Tudo vai depender das habilidades dele(...)

Artur participa de um projeto voltado à interação social e ao esporte de pessoas com algum tipo de deficiência. Uma vez por semana, dia de quarta-feira, pela manhã, ele frequenta o projeto que disponibiliza atividades esportivas, dentre as quais a natação. Marcos participa também e no mesmo horário de Artur. Já a participação de Carlos se dá no período da tarde, devido ao horário de sua escola.

Carlos, outro sujeito da pesquisa:

Ele é um adolescente de 14 anos, com TEA, filho de professores, sendo sua mãe também pesquisadora e autora deste trabalho. Tem um irmão mais velho que, apesar de não estar efetivamente presente em seu cotidiano, estabelece com ele um relacionamento de amizade e de amor. Ele adora a família e a inclui em seus planos de viagens ao exterior, mais especificamente à Orlando, nos EUA, e ao Japão, consequência de suas pesquisas na internet e da conversa que teve com uma amiga de sua mãe. Ele afirma que nessa viagem “tem que ir todo mundo (...) só tem graça se for todo mundo” e cita, além dos pais e irmão, todos os tios, primos e a avó. Seu apego a família é perceptível também quando, por exemplo, a presença de seus familiares serve como incentivo para que ele os acompanhe em passeios, considerando que Carlos “prefere” ficar em casa.

Vale ressaltar que a família de Carlos não tem o poder aquisitivo que lhe permita fazer essa viagem. Trata-se de algo apenas almejado por ele. Trouxe essa informação para pesquisa, porque sua perspectiva em relação à viagem é algo muito presente em seus dias, ou seja, ele está, quase que diariamente, reafirmando sua vontade de viajar. Além disso, quero evidenciar o fato de ele querer levar todos da família juntos. Isso demonstra a sua face de pessoa carinhosa com seus familiares. Infiro também que seja uma forma de ele se sentir mais seguro em um lugar por ele desconhecido.

Aluno de uma escola particular de ensino regular, localizada no bairro de Fátima, em Fortaleza, Carlos cursa atualmente o oitavo ano. Gosta de ler e tem como espaço preferido da escola a biblioteca. Suas leituras, porém, restringem-se a determinados assuntos. Assim é corriqueiro ele pegar sempre os mesmos livros e/ou revistas para ler. Esse gosto restrito estende-se em relação a filmes; assiste sempre os mesmos e repetidas vezes, assim como na sua alimentação, que é muito seletiva e com poucos itens em seu cardápio. Demonstra receio em provar alimentos que não está habituado e, às vezes, aversão a esses.

Seu jeito de estar em sala de aula, às vezes, rodando em círculos e “falando consigo mesmo” em voz audível e com dificuldade significativa de concentração, ou seja, do ato de sentar e ouvir o que o professor tem a dizer, contrasta com a pessoa, cujos dizeres nos surpreendem por demonstrar uma

sensibilidade e uma percepção do mundo tal qual se acredita, muitas vezes, que a pessoa autista não tenha, devido a sua “compreensão literal dos fatos”.

Essa e outras questões não foram encontradas nos “incontáveis” consultórios médicos nos quais fui procurar respostas, nem na literatura por mim pesquisada. Resolvi, então, procurá-las em campo, tentando ouvir as vozes de quem de fato poderia me responder, ou seja, procurei escutar as pessoas com autismo, considerando seus contextos, suas gramáticas culturais e prestando atenção em suas conversas para perceber se elas fazem uso de estratégias de polidez/(im)polidez linguística no intuito de facilitar suas interações sociais. E, em caso de resposta afirmativa, inferir que não se fundamenta a ideia dicotômica de mundo autista / mundo não autista.

6 (CON) VIVENDO COM O AUTISMO: RELATOS DA PESQUISA EM CAMPO E ANÁLISE DOS DADOS

Comecei como pesquisadora no momento que me inseria ao grupo de pais que buscava tratamento para seus filhos em uma instituição sediada em Fortaleza e dedicada as pessoas com TEA, conforme evidenciei anteriormente. Meu contato com os pais e sujeitos se deu de modo espontâneo e gradativo, pois, além de pesquisadora, era também parte da comunidade pesquisada.

A seleção dos sujeitos não foi previamente definida, mas pensada, em meio ao convívio, na instituição, considerando as contribuições que eles poderiam trazer à pesquisa, visto tratar-se de diferentes comprometimentos desse transtorno comportamental, e faixas etárias também diferenciadas. Desse modo, nossos sujeitos passaram a ser Artur, uma criança, Marcos e Carlos, dois adolescentes. Inferi que essa heterogeneidade entre os sujeitos contribuiria com este estudo no sentido de não restringir a análise da conversação a sujeitos com comportamentos convergentes e/ou dificuldades semelhantes do TEA.

Além disso, considerei também a disponibilidade dos sujeitos e das famílias em participar deste estudo. Para facilitar a compreensão dos contextos, nos quais os sujeitos estavam inseridos, contei com alguns colaboradores, constituídos no decorrer da observação em campo, tendo como critério de seleção o contado efetivo desses com os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa etnográfica, com a observação participante, supõe uma interação efetiva, um envolvimento entre pesquisadores e colaboradores, no qual é indispensável uma postura ética, como já explicitiei ao contextualizar os sujeitos e colaboradores. Ratifico que, nesse caminho, optei por preservar as identidades de nossos sujeitos informantes e colaboradores, atribuindo-lhes nomes fictícios, como já explicitado anteriormente. O anonimato das instituições, nas quais as observações foram feitas, foi uma das minhas ações de pesquisa. Mantive essa postura, pois entendo que proteger a privacidade e manter sigilo de todos os dados que possam identificar os participantes coaduna com os propósitos deste estudo.

Além disso, o fato de explicitar pessoas e/ou instituições não traria nenhuma contribuição, nem cientificidade a mais à pesquisa. De forma contrária, poderia, inclusive, “inibir” os colaboradores em suas falas e em suas interações centradas, pelo fato de que poderiam ser identificados de maneira indireta.

Senti também, em uma das instituições em que observei os sujeitos, um “receio” em permitir meu trânsito livre, enquanto pesquisadora, fato que foi minimizado quando apresentei o termo de consentimento livre e esclarecido, no qual constava o total o sigilo em relação ao nome da referida instituição e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Procurei acompanhar a vida cotidiana dos sujeitos da minha pesquisa, durante o período de um ano, acompanhando-os e observando suas interações sociais, tanto em situações corriqueiras e descontraídas – passeios, esportes e em suas residências – quanto em situações mais formais como na escola e/ou clínica onde fazem seus tratamentos. Assim Artur, Carlos e Marcos foram acompanhados em diferentes espaços da cidade de Fortaleza, a saber:

- Na instituição responsável no tratamento de pessoas com TEA;
- Em duas escolas particulares de ensino regular (aqui, refiro-me ao Artur e ao Carlos, visto que Marcos não frequenta mais escola regular);
- Em um projeto que visa ao desenvolvimento interacional de pessoas com alguma deficiência por meio de esportes e de passeios a diferentes locais públicos e privados;
- Em locais diferenciados, tais como: suas residências, passeios com suas famílias, consultas médicas, idas às clínicas especializadas, entre outros locais não fixos, onde busquei interagir com eles em seus cotidianos.

Acompanhando os sujeitos de pesquisa a esses lugares, procurei etnografar suas práticas discursivas em diferentes contextos e traçar um quadro dos seus processos de interação, bem como a análise das estratégias de polidez linguística por eles usadas.

Para a coleta dos dados, utilizei a observação participante, registro de notas de campo, gravações de interações e entrevistas com questões

semiestruturada e abertas. A pesquisa investigou questões que envolve diagnóstico e tratamento, mas focou na linguística e na pragmática.

Investiguei a conversa de pessoas com autismo, em suas interações sociais, e observei também se elas faziam uso da (im) polidez, inclusive, como mecanismo de resistência, de aceitação, de distância social, de poder etc. Vale salientar que um dos sentidos de (im) polidez que utilizo distancia-se da concepção de falta de polidez, de atitudes grosseiras e/ou pouco gentis. Considero-a, assim como Oliveira (2007), uma forma de ação dos sujeitos, uma forma de resistência. Segundo Oliveira,

Embora o primeiro impulso dos usuários da linguagem seja o de inserir o conceito de impoliteness em uma categoria oposta à polidez, nem sempre o prefixo “in” nega o vocábulo a que se opõe. A impoliteness é, entre outras coisas, uma ação de resistência do sujeito em submeter-se a determinadas práticas culturais e um discurso de reconstrução identitária que busca a sua legitimação em padrões comportamentais considerados inadequados pelo grupo social em que se está inserido (OLIVEIRA, 2007, p. 6).

O autor assevera também que os comportamentos (im) polidos podem potencializar formas de viver de “grupos desprestigiados e re-significar as combinatórias linguísticas que os excluem do contexto social mais amplo”. (OLIVEIRA, 2007, p. 6). O argumento de Oliveira (2007), levou-me a investigar também se algumas atitudes (im) polidas de pessoas com TEA não poderiam ter motivos outros que extrapolassem à simples justificativa de uma crise em consequência de seu transtorno. Dentro desse entendimento, a natureza social dos fatos desencadeadores de uma crise não teria relevância – o motivo seria o próprio autismo – e, conseqüentemente, a pessoa autista não seria escutada, mas, provavelmente, medicada. Em outras palavras, seus contextos e significações seriam desconsiderados. Será que se fôssemos examinar as situações reais que desencadearam atitudes impolidas nos autistas, não poderíamos perceber, algumas vezes, uma forma, por eles encontrada, de dizer não a algo que lhes esteja causando sofrimento, ou seja, uma maneira de resistir a situação hegemônica vigente?

Essa pergunta me foi respondida em campo por meus sujeitos. Para que possamos compreender seus dizeres, suas práticas comunicativas, faz-se

necessário lançar um olhar atento às práticas sociais e aos contextos históricos, políticos, culturais, ideológicos e situacionais, imbricados em seus atos de fala. Considero que a vida das pessoas, sejam autistas ou neurotípicas ⁸são construções dialógicas e polivocais.

Isso significa que “nenhuma comunidade pode ser descrita como uma entidade homogênea em equilíbrio” (ANGROSINO, 2009, p.29). Dito de outro modo, é de se esperar que a pessoa com autismo, enquanto membro de uma determinada comunidade, como qualquer outro, possa também “reclamar” a consideração de suas epistemes de uma forma (im) polida, sem que isso signifique, necessariamente, uma alteração neurológica desvinculada de sua práxis. Ou seja, que essa (im) polidez seja confundida com mero descontrole patológico. Para uma melhor compreensão acerca do que tento mostrar, contextualizo uma situação observada em campo, dentre outras tantas, que me conduziu às reflexões acima.

6.1 TRAJETÓRIA NA INSTITUIÇÃO DE TRATAMENTO PARA PESSOAS COM AUTISMO

Ao chegar na instituição especializada no tratamento de pessoas com autismo, deparei-me com um lugar cujo verde de seu paisagismo dava uma primeira impressão de serenidade. Na recepção, temos a direita, separado pelo verde, o espaço em que ficam os autistas – esse é de acesso restrito aos pacientes e funcionários; do lado oposto, ou seja, à esquerda de quem chega à recepção, situa-se a administração e uma sala disponível às mães⁹. Essa não tem visibilidade para o lado de onde ficam seus filhos, visto que a única porta da sala é aberta para o lado oposto, o da administração.

Algumas mães relataram que preferiam ficar na recepção, ao invés de sua sala, porque de lá poderiam observar a dinâmica da instituição e, indiretamente, aos seus filhos, mesmo que de longe, como pude perceber nas palavras de **Selma**:

⁸ Expressão atribuída as pessoas que não estão dentro do TEA.

⁹ Convencionou-se a chamar assim pelo fato de apenas as mães e não os pais frequentarem. É um espaço no qual muitas delas fazem trabalhos artesanais.

Eu prefiro ficar aqui (++) daqui eu observo tudo (...).

Havia outro grupo que ficava em frente a sala das mães, mas não fazia uso dela. Tive a impressão de uma divisão de grupos, provavelmente por afinidades, a saber, os da sala de mães, os que ficavam no pátio, em frente a referida sala, e os da recepção. Essa divisão de espaços instalada ao invés de um sentimento coletivo de pertença evidenciou-se no relato de uma mãe que frequentava a sala das mães:

A gente chegava aqui e não tinha onde sentar (+) porque elas ((referindo-se as outras mães que ficavam do lado de fora da sala)) levavam as cadeiras (++)aí cada uma de nós comprou a sua cadeira (++) quando a gente sai (+) a última que sair (+) amarra com a corrente e bota o cadeado (+)elas dizem aí ((referindo-se as funcionárias da instituição)) que não é para amarrar não(+) mas a gente amarra (+) porque se não for(+) quando a gente chegar não tem onde sentar (...) e nós compramos então é nossa (++) se não puder eu pego a minha e levo pra casa.

Os poucos pais que acompanhavam seus filhos costumavam ficar na recepção, porém sem muita interação com as demais pessoas. Dentre eles, havia um que era uma exceção.

Seu Antônio, ao contrário dos outros, costumava conversar conosco, relatando sua trajetória enquanto pai de autista e seus mecanismos de superação das dificuldades, assim como a capacidade do filho e o retorno em termos de carinho que recebia do mesmo. Sendo também irmão de autista, ele tinha, portanto, um significativo conhecimento prático sobre o autismo, ou seja, ele desenvolveu habilidade de compreender as pessoas autistas e saber como lidar com elas. Seu conhecimento não teórico, muitas vezes, ia ao encontro de minhas percepções teoricamente fundamentadas sobre o autismo. Selma, mãe de Artur, dizia que via, em seu **Antônio**, um exemplo de pai:

Eu tenho uma admiração muito grande (++) ele é um exemplo de pai (+) se dedica muito (++) ah se todo pai de autistas fosse assim(...)

Apesar de eu estar sempre procurando circular por todos os espaços da instituição, no intuito de “sentir” melhor o lugar e as pessoas, passava a maior parte do tempo na recepção, onde tive um contato mais direto com Selma, seu Antônio e outras pessoas. Cada uma com sua história e uma forma diferente de ver e lidar com o autismo. Percebi que, essas pessoas, mesmo a maioria não tendo

conhecimento teórico acerca do TEA, como seu Antônio, tinham muito a me dizer sobre o transtorno. E, mais ainda, os seus filhos com autismo.

Nesse momento, meus sujeitos ainda não estavam totalmente definidos, nem mesmo Carlos, visto que eu ainda estava avaliando a possibilidade de tê-lo como sujeito – ponderando o fato de ser mãe, mas considerando também que meu contato efetivo com ele poderia trazer à pesquisa suas ações mais espontâneas, as quais eu teria que estar atenta a captar. Acreditava que sua participação enquanto sujeito tinha muito a contribuir com esse estudo.

Sempre que possível, eu me dirigia às salas nas quais as pessoas com TEA ficavam separadas de acordo com o seu comprometimento e faixa etária. Dentre elas, eu visitava a sala que ficava Carlos. Lá o grupo ficava com a pedagoga desenvolvendo atividades como: desenhos, pinturas, vendo revistas ou até mesmo conversando. Eles eram atendidos também pela fonoaudióloga e pela terapeuta ocupacional, agendados conforme a disponibilidade delas. Sendo esse atendimento, na maioria das vezes, em grupo e na própria sala. No início, não tinha psicólogo para os atendimentos nas salas de atendimento educacional especializado –AEE - mas depois contamos com um profissional. O número de pacientes não permitia um atendimento individualizado. Era notório, porém, o esforço do profissional na tentativa de minimizar situações de “crises”. Ele atendeu, inúmeras vezes, Carlos, por exemplo, nos corredores, tentando acalmá-lo e convencê-lo a entrar na sala nos momentos que ele, irritado, se negava.

Em relação à estrutura física, havia carteiras escolares enfileiradas de frente para pedagoga, uma lousa, uma mesa de apoio e caixas com revistas e livros infantis, nos quais Carlos não mostrava interesse. O banheiro ficava próximo e, às vezes, o cheiro incomodava. Apesar de ser uma sala composta por adolescentes, não dispunha de coisas do seu interesse como livros juvenis, apresentação de documentários e/ou filme que lhe chamassem a atenção e que lhe estimulasse a ficar. É importante salientar que, para alguns autistas, as atividades da sala pareciam ser interessantes, considerando a adaptação deles, mas para Carlos, não. Ele só ficava bem quando era levado para assistir a filmes na sala vizinha, ou para a sala de computação, ou seja, quando havia algo que o motivasse.

Em frente à sala de Carlos, havia uma outra, cujos autistas tinham um comprometimento bem maior do que os da turma dele. Às vezes, “comunicavam-se em forma de gritos” - Utilizo essa expressão por considerar que as falas alteradas deles ou comportamentos outros seriam uma forma de comunicação, mesmo que de maneira aparentemente (im) polida - Carlos estranhava a atitude deles e não entendia o fato de estar ali. Ele não conseguia identificar-se com eles, possivelmente pelo fato de não se reconhecer como autista.

A presença de gatos dentro da instituição deixava Carlos muito inseguro. Era difícil convencê-lo a ir ao tratamento devido a isso. Ele já entrava tampando os ouvidos – é assim que alguns deles expressam um incômodo - e olhando para os lados devido ao “pavor” que sentia. Carlos costumava sair da sala a minha procura na recepção pedindo para ir embora, alegando, entre outros pontos, os gritos de outros autistas, o fato de não entender o porquê de “ser obrigado a ficar ali” e, principalmente, pela grande quantidade de gatos que havia nas dependências da instituição e, às vezes, na própria sala. Um dia ele veio em “crise” correndo, chorando e dizendo que não ia mais ficar, porque tinha gatos dentro da sala. Eu me dirigi até lá para averiguar e de fato havia vários. A gata tinha dado cria dentro da sala e estava lá com os filhotes. A ajudante me disse que havia colocado a gata para fora, mas que não conseguia mantê-la afastada porque ela voltava à procura dos filhotes.

Na ocasião, argumentei com a ajudante – a pedagoga havia faltado nesse dia - que de fato ele não teria como entrar numa sala cheia de gatos, uma vez que ele tinha um verdadeiro pânico desses animais. Não sendo tomada as providências cabíveis, fui reclamar com o coordenador das salas de AEE. “Ora (+) imagine se nós tivéssemos que entrar em um mesmo espaço que um animal que nos causasse MEDO? PAVOR? Não tem a menor condição dele entrar na sala sem que os filhotes sejam tirados”.

Nesse momento, saí um pouco da condição de pesquisadora - no sentido de manter um relacionamento polido com a instituição em que realizo minha pesquisa – e me encontrei como uma mãe que cobrava a compreensão do que o filho estava tentando dizer por meio de atos aparentemente impolidos. Confesso que foi minha primeira dificuldade como pesquisadora. Cheguei a achar que seria

inviável pesquisar no mesmo local em que meu filho tratava-se, visto que, assim sendo, teria que trazer à tona observações de posições com as quais eu discordava, mas que, ao mesmo tempo, delas eu estaria fazendo uso. Percebi que esse meu “entre-lugar” tinha também suas limitações. Mas, entendendo que nossas limitações nos constituem, inclusive, enquanto pesquisadora ao nos afastar de uma posição hegemônica e calcificada de propulsora de um saber, segui pesquisando e me refazendo com os desacertos.

Passava o tempo, mas Carlos “não se adaptava a dinâmica da instituição”. Da recepção, eu acompanhava o seu esforço para se amoldar, assim como o seu sofrimento pela dificuldade que nisso sentia. Tentei me afastar um pouco enquanto mãe nos momentos em que ele me procurava na recepção, chegando inclusive a me esconder, atendendo à sugestão do coordenador que atribuía as atitudes do Carlos a minha presença efetiva. Percebi, outras vezes, que sua não adaptação era atribuída à falta de limites para seguir as regras. Isso contrastava totalmente com a maneira que eu tentava conduzir minha relação com ele. Ao contrário do que foi elencado acerca da falta de limites por meio de conselhos por parte dos profissionais, fui até rígida demais ao levá-lo, durante quase quatro meses, duas vezes por semana, contra a sua vontade, por meio de muita negociação. Em outras palavras, observava que os problemas eram mais complexos e não se centravam numa atitude colaborativa da mãe, no caso, minha.

Todos os esforços possíveis foram feitos, inclusive de “forçar” a ida de Carlos à instituição na esperança de que fosse encontrada uma forma de ajudá-lo. Afinal, era difícil, para uma mãe, que mudou de cidade, antes morava no interior, dividindo, inclusive, a família, visto que, por uma questão de trabalho, seu esposo não pode acompanhá-la, pensar que suas expectativas de buscar tratamento para o filho tivessem sido desfeitas sem que outras alternativas fossem tentadas. Ela aguardou por mais de um ano essa vaga na instituição e depositou tantas esperanças que era preciso tentar novas estratégias, ao invés de simplesmente voltar novamente “ao final da fila”, como aconteceu em outras empreitadas em busca de tratamento para o filho, conforme evidenciei anteriormente.

Além disso, Carlos também teve que se readaptar a uma outra forma de vida; longe do pai, morando em uma cidade diferente e estudando em uma escola

que anteriormente nem conhecia. Considerando que o autista costuma seguir uma rotina e que a quebra desta pode desorganizá-lo emocionalmente, podemos ter uma dimensão das implicações que essa busca pelo tratamento teve na vida de Carlos e, conseqüentemente, na de sua mãe, que trazia consigo a responsabilidade por sua decisão que refletia, diretamente, na felicidade do filho.

Trago esses fatos para elucidar o contexto familiar, social e situacional no qual Carlos estava inserido para que possamos compreender que seus atos de fala, suas estratégias de polidez e/ou (im) polidez estão imbricados a esse contexto. Quero mostrar também a relevância que teve, não só para ele, mas também para a sua família, a atitude de se fazer entender perante a instituição na qual estava sendo tratado. Dito de outro modo, como ele conseguiu, através de sua conversa com Pedro, psicólogo mais experiente no trato com autistas, mostrar seu sofrimento e sua resistência e, conseqüentemente, fazê-lo propor uma mudança metodológica na abordagem de seu tratamento. Para melhor entender, exponho os fatos.

Por orientação da pedagoga, tentei agendar com o psicólogo mais experiente em relação ao autismo da instituição, mas não consegui espaço disponível para Carlos. Ela própria reconheceu o sofrimento dele e que o tratamento da maneira que estava não correspondia às necessidades do Carlos. Era preciso pensar novas formas. Mas como transpor a consolidada dinâmica da instituição que - mesmo estando ciente de que Carlos teria que estar às 13h em sua escola regular - “exigia” a presença dele no horário de 7:30 às 11:30 durante os dias de terça e quinta feira, no intuito de buscar novas alternativas?

Na perspectiva desse trabalho, é preciso ouvir as vozes de quem está vivenciando o sofrimento, ou seja, é necessário, escutar efetivamente o autista, e considerar seus dizeres. No caso específico do Carlos, ele por meio de atitudes (im) polidas/polidas fez-se ouvir. Dito de outro modo, em uma das “crises” mais expressivas que Carlos manifestou na instituição, ele veio descontrolado, revoltado e chorando em direção a sala de Pedro ao lado da pedagoga, que também sentiu a necessidade de que o psicólogo pudesse perceber o estado emocional em que **Carlos** se encontrava. Adentrou a sala - eu e a pedagoga o seguimos - e relatou a ele o que estava sentindo:

Eu não suporto mais ficar aqui (...) aqui tá cheio de gatos e os meninos ficam gritando e minha cabeça fica confusa (+) EU TÔ FICANDO LOUCO (+) DOUTOR (++) Por que que eu tenho que ficar aqui? Eu já sei que não devo imitar os filmes (...) eu já sei (+) doutor (++) Deixa eu ir embora, doutor? Eu quero ir pra casa.

Carlos estava, no início, nervoso e chegou a bater na mesa. Sua fala, porém, proferida de forma intensa, como um desabafo, passou-me uma verdade acerca de seus sentimentos e, provavelmente, a Pedro também. A partir dessa conversa, o psicólogo ficou convencido a mudar a estratégia de seu tratamento, quebrando, inclusive, o modelo convencional de tratamento adotado pela instituição. O psicólogo propôs, então, a Carlos que ele viesse apenas para conversar com ele e que depois ele iria embora, ao invés de ficar na sala durante toda a manhã. Carlos, nesse momento, começou a se acalmar e a postura (im) polida inicialmente, quando veio chorando e bateu na mesa, foi sendo substituída por um tom sereno de voz e uma forma polida de comunicar-se. Depois de outras indagações que lhe deram uma certa segurança da proposta, ou seja, depois de certificar-se que de fato ele não iria ter que vir como antes, aceitou sua nova condição de tratamento na instituição. E estirando a mão em direção a Pedro, como em um gesto de cumprimento para selar o acordo, disse:

Aceito, doutor (++) Acordo fechado.

Com isso, percebemos claramente o jogo das faces: Carlos argumenta, evidenciando seus sentimentos e quebrando os paradigmas e os protótipos científicos sobre uma pessoa autista. Mostra a face de uma pessoa que não está feliz no contexto da instituição, uma pessoa que almeja mais de sua vida. O interessante nisso é que Carlos alterna a estratégia de polidez de forma explícita, *on-record*, ou seja, ele compromete-se com seu ato e se responsabiliza pela enunciação de um ato ameaçador de face, com (im) polidez. Essa, no entanto, vista como uma forma de resistência. Ele não estava sendo grosseiro, mal educado, mas estava tentando mostrar que não queria mais a situação vigente. Fez isso, portanto, utilizando-se da(im)polidez e polidez linguística.

O interessante, nisso, é que ele fez-se ouvir. Atualmente, Carlos está indo apenas uma vez por semana para fazer o tratamento com a fonoaudióloga e terapeuta ocupacional. Por uma questão de espaço na agenda de Pedro, Carlos, ainda, não conseguiu ser atendido por ele. No entanto, Pedro prestou atenção na conversa de Carlos, que se fez ouvir e reverteu, através de seu ato de fala, uma situação que estava causando sofrimento a ele, a família e um “desconforto” aos próprios profissionais.

Hoje a quantidade de gatos diminuiu significativamente. Algumas mães me relataram que a instituição procurou, informalmente, voluntários que os adotassem. Carlos, agora, sente-se mais seguro. Muitas pessoas com autismo costumam, ao se sentirem desconfortável e/ou inseguro com algo, colocar as mãos nos ouvidos, procurando tampá-los, como já evidenciei anteriormente. E Carlos tem essa característica. Era esse o gesto que o acompanhava cada vez que entrava na instituição, mas que diminuiu, expressivamente, em sua nova condição de tratamento e com a diminuição da quantidade de gatos no estabelecimento. Ele ainda entra olhando para os lados no intuito de certificar-se de que tudo está em ordem e em segurança. Mas, considerando seu estado emocional anterior, houve uma mudança significativa. E sem nenhuma medicação para isso. Apenas uma modificação estrutural e estratégica no tratamento.

Suas “crises”, tais como se apresentavam, inicialmente, na instituição, acabaram-se. Demonstra ainda uma irritabilidade e uma ansiedade, características de como o transtorno nele se manifesta, mas controlável com a “negociação” de suas expectativas e por meio de palavras e gestos que lhe passem firmeza e carinho. Para uma melhor compreensão do que estou tentando dizer, relato outra situação mais recente vivenciada por Carlos.

Em um dos dias que eu estava acompanhando Carlos na instituição, fui chamada pela fonoaudióloga porque ele estava dizendo que estava com fome, o que dificultava a terapia. É importante esclarecer que Carlos tem restrição alimentar, assim como uma compulsão por essa restrita variedade de alimentos. Quando ele quer comê-los, utiliza a estratégia de dizer que está com fome ao invés de falar que está com vontade de saboreá-los. Considerando essa outra característica própria de seu autismo, e o fato de saber que não se tratava de fome, visto termos chegado há

pouco tempo e ele ter vindo comendo no carro, durante o percurso, entendi que se tratava de sua compulsão ao invés de fome. Ele, ao me ver, foi logo dizendo em tom meio irritado: “Tô com fome e quero pastel do Dom pastel”. Então tentei a estratégia da “negociação” e argumentei:

Carlos (+) calma (+) vai dar certo (++) Mas me escute (++) Olha (+) o Dom Pastel não abre uma hora dessas (...) mas não tem problema (+) eu tenho uma proposta (+) você termina a terapia e a gente, quando sair daqui (+) já vai direto para o supermercado (++) Tá combinado?

Ele logo animou-se e disse:

Tá ótimo (+) combinado ((ele sorriu, balançando a cabeça afirmativamente e fez um gesto de positivo com o dedo (+) como em um gesto de aceitação)).

Na passagem acima, percebi que a (im) polidez de Carlos, ao tratar de forma imperativa tanto a terapeuta como a mãe, manifesta-se não por um ato rude, indelicado, mas para satisfazer o seu desejo, a sua vontade de comer algo diferente.

Constatei, em campo, que cada uma das pessoas autistas, apesar de algumas características semelhantes do transtorno, tem modos bem particulares de agir e reagir, e isso leva alguns pais a procurarem suas estratégias para melhor lidar com o autismo de seus filhos e acalmá-los nos momentos de agitação. Com Carlos, a estratégia da “negociação” quase sempre funciona. Trata-se de explicar-lhe outros pontos de vista, assim como os porquês do que a ele é negado, ao invés do “não pelo não”. Por isso chamamos de “negociação”, uma palavra empregada por nós, Carlos e eu, de maneira ressignificada, na qual presumimos que, depois da conversa, os impasses serão minimizados e tudo irá acabar bem e tranquilo para todos. Portanto, quando proponho, “vamos negociar”, ele já se propõe também a me ouvir. Em outras palavras, usamos mutuamente a estratégia de polidez linguística para melhor convivermos.

Artur, assim como Marcos e Carlos, também tratava-se na instituição, onde tive a oportunidade de observá-lo. No entanto, no decorrer da pesquisa, Artur, por razões diversas, deixou de frequentá-la e, por isso, eu o acompanhei, muito

mais, na escola regular em que estudava, em sua casa, no projeto, entre outros lugares, do que na própria instituição de tratamento para pessoas com autismo.

No período em que frequentou a instituição, Artur mostrou uma dificuldade grande em relação a adaptação. Não queria ir para o tratamento. A mãe insistia e, quando chegava lá, a maioria das vezes, ele chorava. Da recepção, nos dias de atendimento, Selma mostrava-se ansiosa e na expectativa de que Artur não chorasse. Quando dava tudo certo, ela dizia estar feliz e aliviada.

Conforme mencionei anteriormente, Selma, seu Antônio, pai do Artur, entre outros, ficavam conversando na recepção, compartilhando dificuldades, e, mais ainda, alegrias pelas conquistas de seus filhos, assim como estratégias de superação dessas dificuldades. Ela mostrava um modo de olhar o autismo por uma perspectiva de possibilidades ao invés de uma trajetória de (im) possibilidades. E expunha, com frequência, que “tratava o Artur como uma pessoa normal”. Desse modo, procurava sempre os resultados positivos do tratamento. Dizia que não tinha tempo a perder, ou seja, queria fazer o que estivesse ao seu alcance para que Artur pudesse se desenvolver o máximo possível.

Apesar de toda a atenção que dava ao filho, Selma não vivia somente dedicada a cuidar dele. Ela construía, paralelamente, uma carreira profissional em uma empresa comercial, uma multinacional. Inferi que seu trabalho parecia fazê-la feliz e constituí-la, visto que as entrelinhas de seus atos de fala e de sua postura, enquanto mãe, deixava entrever aspectos relacionados a sua profissão. Por exemplo, as metas que ela precisava atingir na empresa relaciona-se a sua postura de “não ter tempo a perder”; o fato de, em seu trabalho, coordenar uma equipe, na qual ela tem não apenas que estimular, mas também fiscalizar pode ser percebido em sua visão otimista e de possibilidades em relação ao autismo e em expressões, proferidas por ela, reveladoras de seu olhar atento, como “prefiro ficar aqui (+) porque daqui eu vejo tudo”.

Essas questões merecem relevo por refletir o modo de (con) vivência com Artur, ou seja, os estímulos que lhe são dados se a concepção de que Artur pode, ao seu modo, ser produtivo, visível, e, principalmente, feliz. Com esse intuito, Selma estava sempre conversando com a pedagoga e a ajudante da sala em que ficava o

filho. Ela acompanhava bem de perto a rotina do AEE. Se ele tivesse chorado muito, ela queria saber o porquê e o que tinha sido feito, pelas profissionais, para tentar minimizar o sofrimento. Era, em outras palavras, muito presente e participativa. Cobrava resultados no tratamento de Artur, mas sempre de maneira gentil, amigável e polida.

Apesar de todo acompanhamento de Selma e de sua insistência, por meio de conversa, para que Artur continuasse indo ao tratamento, ela relatou que as dificuldades em levá-lo à instituição eram cada vez maiores. Ela chegou a solicitar que Artur pudesse ir apenas para os atendimentos ao invés de como vinha sendo feito, ou seja, ele passar a manhã inteira nos dias de terça e quinta. A instituição, porém, não lhe disponibilizou essa alternativa. Essa situação, somada ao período em que Selma teve que se ausentar por conta de problemas de saúde de sua sogra, a quem ela precisou dar assistência, tiveram, como consequência, o não retorno de Artur à instituição.

Já a trajetória do **Marcos** na instituição é bem mais longa. Ele entrou aos cinco anos, depois de seu pai ter procurado, sem sucesso, tratamento em outras clínicas. Seu Antônio afirmou que, antes de chegar ao estabelecimento, teria encontrado alguns médicos que chegaram a ser “cruéis” ao diagnosticar Marcos. Segundo ele, um médico praticamente o voltou da porta, dizendo de forma bem seca e objetiva: “Seu filho é autista”. Com essa afirmação, ele perguntou quais eram as perspectivas e ele disse: “Tem uns que até arranjam um empreguinho”.

Seu Antônio, considerando a abordagem de outros locais onde procurou tratamento para o filho, deixou transparecer em sua fala a gratidão pela instituição por ter recebido Marcos. Ele afirmou ainda que procurou uma neurologista que ratificou o primeiro diagnóstico, mas com “outros termos”, ou seja, falou que ele teria apenas características do espectro autista e que, por isso, possivelmente, Marcos não conseguiria ficar na instituição. Mas seu **Antônio** tentou e conseguiu vaga para seu filho. Ele relata a gratidão por isso.

As pessoas reclamam (...) tem muito problema (+) mas eu sei que ali as pessoas sabem o que é autismo (++) Eu tenho uma dívida de gratidão com eles (++) Marcos chegou (+) sabe como é (...) atrai a atenção dele (+) ficou logo muito conhecido (++) Preenchi o questionário (...) a fila era enorme (...) esperava dois anos (...) mas uma semana depois ligaram. Olha eu chegava

cedo (+) outra dívida de gratidão que eu tenho com eles (+) e ensinei o Marcos nadar na piscina de lá.

Minhas observações, somadas ao relato de seu Antônio, proporcionou-me inferir que houve uma receptividade maior da instituição para com ele. Provavelmente suas habilidades artísticas e comunicativas tenham contribuído para isso. Marcos parece ser, de fato, bem acolhido na instituição. Não estou querendo insinuar que os demais pacientes não sejam, mas apenas destacar a interação efetiva e afetiva de Marcos com as pessoas na instituição. Pude perceber que nas reportagens sobre autismo na instituição, Marcos é frequentemente entrevistado por seu talento com desenhos e pinturas. Tratam-se de telas produzidas, cuja riqueza de detalhes é impressionante.

Segundo seu Antônio, a adaptação de Marcos à instituição não foi difícil. Ele frequentava duas vezes por semana. Na época, o atendimento não era feito no AEE, como é atualmente. As atividades desenvolvidas na sala de AEE, no entanto, passaram a não interessá-lo mais, visto que ele as considerava infantis. Nas palavras de Marcos era “uma tortura”. Seu Antônio explicou que essa expressão empregada pelo filho dava-se ao fato dele não suportar, por exemplo, o material didático do ano anterior. Inferi, então, que sua atitude poderia relacionar-se ao fato do material disponível na sala ser, para ele, inadequado, assim como parecia ser para Carlos.

Quando Carlos começou a frequentar a sala de AEE, a pedagoga me falou acerca do Marcos e sobre a possibilidade de eles conseguissem interagir juntos. Havia entre os dois interesses em comum como, por exemplo, dinossauros entre outros. Os dois se conheceram e, como a pedagoga havia pensado, eles se entenderam bem. Marcos fez desenhos e o presenteou. Nesse período, no entanto, Marcos não estava mais frequentando, regularmente, a sala da AEE onde Carlos ficava, devido, entre outras razões, as manifestações de seu transtorno obsessivo compulsivo – toc – que somavam-se ao seu autismo. Era preciso procurar outras estratégias para transpor/minimizar essa dificuldade.

Com isso, Marcos passou a frequentar a instituição somente para os atendimentos psicológicos que aconteciam uma vez por semana. Mesmo assim, os dois adolescentes desenvolveram uma certa amizade. Marcos costumava

posicionar-se a favor da pessoa com autismo. Ele as compreende. Em relação aos conflitos pelos quais Carlos passava em virtude da sua não adaptação à sala de AEE, **Marcos** sempre defendia suas atitudes. Ele dizia:

Olha (+) não pode falar irritado (+) bruto com o autista (++) A pessoa tem é que acalmá-lo porque ele fica meio inseguro, irritado.

Era comum, Marcos, ao chegar para o tratamento com o psicólogo, passar pela sala onde Carlos estava, cumprimentar a todos, e aconselhar a pedagoga e a ajudante acerca de como proceder com Carlos, ou seja, como elas poderiam criar estratégias de relacionamento harmonioso com ele. Era perceptível a preocupação de Marcos com o amigo, assim como sua vontade que ele ficasse bem.

Marcos estreitou laços de amizade também com outro adolescente com TEA a quem chamo, aqui, por Fábio. Este não participava efetivamente do estabelecimento terapêutico, mas, por ser paciente particular do psicólogo de Marcos, era atendido, juntamente com ele, na instituição.

Procurei contato com o psicólogo no intuito de pedir permissão para observar o atendimento de Marcos e Fábio, ou seja, analisar a conversa de Marcos em seu processo interacional com Fábio. O agendamento de nosso encontro para que eu pudesse falar sobre minha pesquisa foi feito após alguns dias do contato. Consegui reunir-me com o psicólogo que solicitou o envio do resumo de minha pesquisa para seu e-mail para que ele pudesse compreender melhor meu objeto de estudo, assim como uma cópia do termo de consentimento livre e esclarecido que seria assinado pelos responsáveis por meus sujeitos de pesquisa. Cumprí as exigências e ele me retornou um e-mail consentindo minha observação e se comprometendo em assinar o termo de consentimento no dia da primeira observação.

Em relação aos pais, eu já tinha conversado e explicado sobre minha pesquisa e os compromissos éticos da mesma. Preocupei-me de pedir permissão também a mãe de Fábio, porque, mesmo não sendo Fábio um dos meus sujeitos de pesquisa, era colaborador. Além disso, analisar a conversa de Marcos em interação com ele, no atendimento psicológico, estaria, indiretamente, observando também a

fala de Fábio. Não obstante ao fato de já ter tido, oralmente, o consentimento dos pais para a realização desse estudo, mostrei, por escrito, as informações da minha pesquisa por meio do termo de consentimento livre e esclarecido, que foi lido e assinado por mim e por cada um deles separadamente. Selma, mãe de Artur, já havia lido e assinado esse termo anteriormente.

Depois de termos conversado e de eu ter conseguido a autorização para fazer parte da pesquisa na sala do atendimento psicológico, imprevistos outros, como, por exemplo, problemas de saúde da parte do psicólogo, que o fez desmarcar seus atendimentos, assim como dificuldades comunicativas, adiaram mais uma vez minha observação. Enfim, consegui, mas não com o espaço de tempo que eu havia inicialmente pensado. Apesar disso, teria a oportunidade de observar parte do processo interacional e conversacional de Marcos, em atendimento psicológico, juntamente com Fábio.

Em um dia que eu iria observá-los no atendimento psicológico, cheguei mais cedo à instituição, após me certificar com seu Antônio, pai de Marcos, e com a mãe de Fábio, se os meninos teriam atendimento nesse dia. Enquanto aguardava-os, percebi que estava acontecendo, na sala das mães, um encontro destas com a assistente social da instituição e uma psicóloga, que, até então, eu não a conhecia. O número de mães era maior do que a quantidade que costumava frequentar a sala e, com isso, inferi que outras mães tivessem sido convidadas para a roda de conversa.

A relevância das discussões, o relato das diferentes trajetórias percorridas, por elas desde o diagnóstico de seus filhos com autismo e, até caminhos anteriores a este, suas histórias de vida, alegrias e sofrimentos, tudo isso não me deixou sair da sala. Fiquei dividida entre o meu olhar atento a chegada de meus sujeitos, pais e psicólogo e a roda de conversa, que eu tanto precisava participar, enquanto mãe (e pesquisadora). Senti que em meio a heterogeneidade de nossas lentes, de nossas práticas sociais e dos diferentes contextos havia algo que nos entrelaçava (a exclusão social?) Um sentimento de pertença, que pela primeira vez percebi no grupo, parecia disputar lugar com a divisão de grupos. As mesmas mães que amarravam as cadeiras com corrente e as fechavam com o cadeado,

agora partilhavam seus sofrimentos e superações, ou melhor, nós partilhávamos e, assim, sentíamo-nos mais fortes.

Entre os assuntos conversados, estavam o pouco conhecimento de alguns profissionais em relação ao TEA e/ ou descaso desses para com seus pacientes, o preconceito social para com a pessoa com autismo e suas famílias, que muitas vezes sentem, nos olhares reprovativos, as palavras não ditas. Compartilhamos também nossas reações/sentimentos ao descobrir que nossos filhos tinham autismo e como o “drama inicial”, o “luto de algumas expectativas” ia perdendo espaço para outros valores bem mais profundos/humanos. Dito de outro modo, expomos não apenas nosso processo (sempre em fluxo) de superação, mas a construção de novos olhares sobre o autismo e, reflexivamente, sobre outras diferenças.

Ouvi relatos de mães em relação a dificuldade que tiveram em obter o diagnóstico de seu(s) filho(s). Muitas, como eu, procuraram desde cedo saber qual o motivo do comportamento diferente de seu(s) filho(s) e “peregrinaram” por entre os consultórios médicos (neurologistas, psiquiatras), por clínicas de atendimento psicológico, entre outros profissionais, e continuaram sem respostas. Algumas delas expuseram que depois de uma “caminhada longa” a procura do diagnóstico, elas receberam de maneira inadequada, sem maiores explicações sobre o transtorno e sem perspectivas de tratamento.

Uma mãe relatou ao grupo sua experiência ao receber, tardiamente, o diagnóstico do filho. Ela conta que o médico disse: “ Seu filho tem autismo. O autismo não tem cura e a senhora vai ter que ler muito sobre o assunto”.

A mãe perguntou sobre as causas e as expectativas para o filho, ou seja, se ele poderia ter uma vida normal, trabalhar, casar... **O médico** limitou-se a dizer:

As causas são variadas e os estudiosos não chegaram a um consenso. Não posso lhe dizer do tanto que ele vai se desenvolver. Isso vai depender dele. A senhora procure estudar muito.

É relevante ressaltar que meu intuito não é (pre) julgar o procedimento de alguns profissionais, mas discutir essas questões. Ou seja, situar os leitores deste trabalho em relação aos contextos situacionais/sociais das famílias que vivenciam o

autismo. O que me chamou atenção também é que a situação pela qual essa mãe passou não foi isolada. Outras mães passaram por experiências parecidas e/ou iguais. Eu mesma me reconheci na fala dessa mãe, visto que o diagnóstico do meu filho, conforme explicitiei anteriormente, foi dado nesses termos. Também foi me “mandado” estudar sem que fontes me fossem sugeridas. Tenho no registro de minha memória que cheguei, inclusive, a pedir ao médico indicação de livros para que eu pudesse me inteirar sobre o autismo ele me disse:

Não(...) mas na internet a senhora encontra muita coisa.

Ora, é como se fosse uma maneira velada de nos tirar a esperança, de dizer que não haveria muito a fazer. Mas, ao seguir “pelo avesso” as recomendações médicas, estou descobrindo que há muito a ser feito. Refiro a não me limitar a conceitos prontos, acabados encontrados na internet e que, ao invés disso, procurar ouvir o que as pessoas autistas têm a nos dizer, considerando seus contextos e dando relevo as suas práticas sociais e culturais.

Vale ressaltar que não estou desconsiderando estudos tradicionais sobre o TEA. Ao contrário disso, acredito que esses saberes somam-se aos resultados deste estudo. Dito de outro modo, eles devem ser muito bem lidos para que possamos considerá-los e, mesmo assim, irmos para além de suas verdades estáticas e, muitas vezes, desesperançadas e excludentes.

A própria opção metodológica desta pesquisa constitui um ato político que caminha em direção ao estudo do TEA enquanto processo, fluxo, ao invés da fixidez de conceitos acabados. Os atos de fala das mães reunidas revelam uma vontade de “desarrumar a casa” para discutir engessamentos em relação ao autismo. E, de fato, “desarrumam”, à medida que nossas práticas sociais, constituídas na e pela linguagem, contribuem para desestabilizar “verdades”, nesse caso específico, o conceito único e estreito de olhar o autismo em uma perspectiva de cura.

A questão imbricada a minha escolha acadêmica, portanto, vai para além da tentativa de reconhecer se uma pessoa tem ou não autismo, ou se autismo teria ou não cura. Ao invés disso, preferi ouvi-los e dialogar com eles. Compreender seus atos de fala e, a partir destes, discutir perspectivas sociais para as pessoas com

autismo. E, assim, outros atos de fala também são postos nessa cadeia dialógica, movediça e fluida, bem como estava acontecendo, ao nos colocarmos e nos ouvirmos, na sala das mães.

Esses relatos geraram discussões sobre as relações de poder atravessadas pelo conhecimento, ou seja, a figura do médico como o detentor do saber. Isso lhe conferia uma autoridade para falar, enquanto que os nossos saberes eram inferiorizados. Uma das mães, inclusive, relatou que, ao tentar argumentar com o médico a questão da medicação, ele perguntou, em tom grosseiro, quem seria o médico, se seria ela ou ele. As discussões foram bem calorosas nesse aspecto, pois algumas mães reivindicavam uma mudança de postura como quebra desse modelo hierárquico no qual o médico seria o senhor do saber e pacientes/famílias ouviam-no “invisivelmente”.

As mães relataram também que o problema da desvalorização de seus saberes não era o único, mas que, apesar disso, ainda tinham dificuldades enormes em conseguirem consultar seus filhos. Alguns, mesmo com plano de saúde, a espera era imensa. Nesse momento, dividi com o grupo, em tom de protesto, a minha última tentativa de consultar meu filho:

Liguei para o consultório de uma renomada neurologista aqui de Fortaleza para marcar uma consulta para meu filho pelo (+) seu plano de saúde (++) Isso foi em outubro (+) A atendente disse que eu teria que ligar exatamente no dia 01 de dezembro (+) às 13h (+) para fazer o agendamento (++) Não pude ligar no dia marcado (+) mas liguei no dia seguinte (+) pela manhã (+) A atendente me falou que eu teria que esperar até março para agendar o agendamento(++) Questionei com a ela que me respondeu que no próprio dia 01 de dezembro às 14h não tinha mais vaga pelo o plano (++) Perguntei sobre a consulta particular e ela me disse que era 500,00 reais e disse que particular teria espaço na agenda para próxima segunda.

Percebi que essa era uma prática no cotidiano alguns consultórios médicos e que estava sendo naturalizada. Uma outra mãe, inclusive, falou o quanto costumava pagar pela consulta de emergência do neurologista do filho. A discussão, porém, contribuiu para questionar essa prática excludente.

Outro assunto de nossa roda de conversa relacionava-se ao preconceito social, velado ou não, exposto nitidamente nas conversas ou percebido nas entrelinhas dos discursos inclusivos. Em relação a isso, foram bastante expressivos

os relatos de olhares depreciativos em virtude de confundir o autismo com falta de educação e limites. Algumas mães relataram experiências de constrangimentos que passaram em virtude da falta de conhecimento e/ou compreensão do TEA quando seus filhos manifestaram crise em locais de grande movimento como, por exemplo, shoppings, ou até em interiores de ônibus coletivo, entre outros. Algumas colocaram que como a “deficiência” não era tão visível, em um primeiro momento, logo as pessoas tiravam suas distorcidas conclusões, chegando, às vezes, a verbalizar seu (pre) conceito.

A roda de conversa evidenciou também, por meio do relato da maioria das participantes, uma dificuldade em encontrar escolas que aceitassem pessoas com autismo. Foi colocado pelo grupo em um tom denunciativo, uma forma de exclusão velada, ou seja, a princípio as escolas não negariam a matrícula, porém só dariam a resposta positiva após uma entrevista com a pessoa com autismo. Uma das mães fez o seguinte comentário:

A escola entrevista o autista (++) Se esse autista não for muito autista (+) ele pode estudar (++) Caso o comprometimento seja maior (+) avisam que não tem a vaga.

Algumas mães conseguiram matricular seus filhos, mas retiraram depois, porque perceberam que lá eles estavam apenas perto dos outros e não incluídos. Houve casos em que o filho se negou a continuar estudando. Em um desses, a mãe, apesar de ter verbalizado a consciência de haver outros saberes, deixou entrever sua vontade que o filho tivesse esse conhecimento formal. Procurei, além de ouvir atentamente outras mães, relatar também minha experiência, enquanto mãe e professora, na qual eu me informo de todo o conteúdo diário, seja assistindo aula, quando possível, ou apenas lendo o conteúdo que foi trabalhado na sala e, ao chegar em casa, revejo o que é possível com ele. Meu intuito era compartilhar com outras mães minhas estratégias, minhas tentativas...

Não pude ficar até o final da conversa, porque Marcos, Fábio e o psicólogo já haviam chegado e, agora, eu iria observá-los. Mas senti que momentos como esse são necessários e nos fortalecem, como revelou, ao final, a mãe de Fábio.

A sala do atendimento psicológico é ampla, apesar de não ter sofisticação. Além da mesa do psicólogo com sua cadeira, há mais duas nas quais Fábio e Marcos sentavam-se. De frente para porta tinha também uma mesa redonda com cadeiras, que poderiam servir para uma conversa coletiva. Foi nela que fiquei ao começar minha observação.

A dinâmica do atendimento não é previamente definida, como o psicólogo afirmou, mas vai sendo constituída em meio ao andamento interacional dos pacientes. Para isso, ele utiliza, por meio de tablet, recursos como jogos eletrônicos, acesso à internet. Assim, Fábio e Marcos pesquisam assuntos que estão sendo abordados no atendimento. Esses temas não são aleatórios, ou seja, o profissional procura direcioná-los, porém, da maneira mais espontânea possível. Dessa forma, percebi que os adolescentes ficavam bem tranquilos e, assim, conseguiam melhor interagir.

Ao entrar, cumprimentei a todos com um bom dia. Fábio não me respondeu, mas não se mostrou incomodado com a minha presença. Marcos já reagiu de forma diferente:

Marcos: Oi (+) Kátia (+) tudo bom? Cadê o Carlos? ((estendeu a mão para cumprimentar-me))

Pesquisadora: Oi (+) Marcos (+) tudo bem (+) O Carlos tá na escola (+) Mas tá tudo tranquilo

Marcos: Ah (+) ele tá bem?

Pesquisadora: Tá sim (+) tá tudo bem

Marcos: Que bom

Pesquisadora: Vou ficar um pouquinho aqui observando vocês.

Marcos: Tá bom.

As pessoas com autismo são capazes de utilizar diversas formas e mecanismos em uma conversa com o propósito de estabelecer e/ou manter uma interação social. Na conversa acima, Marcos dá sequência aos turnos conversacionais (cada vez que o interlocutor tem direito a palavra) com enunciados polidos. Usa a estratégia de polidez *on-record*, evidenciando ser uma pessoa gentil. Quando pergunta se Carlos está bem e recebe uma resposta afirmativa, constrói o turno seguinte com a máxima de simpatia de Leech, “Marcos: Que bom”.

Dirigi-me à mesa posicionada em um canto lateral de frente para porta e fiquei, inicialmente, apenas observando. Ambos olhavam o tablet e, a partir daí, a

conversa ia fluindo. Na tentativa de registrar a interação, pedi permissão e coloquei o celular, gravando, na mesa do psicólogo. Fábio e Marcos estavam informais e bem descontraídos. Uma brincadeira de Fábio com as palavras, direcionou o assunto a questão da puberdade. Marcos teceu, também em tom de brincadeira, alguns comentários (que não serão expostos, porque não tive sua permissão de Marcos para isso) mas, ao ser lembrado que estava sendo gravado, logo mostrou-se preocupado com a preservação de sua face.

Psicólogo: Você tá lembrando que está sendo gravado (+) né? ((risos))

Marcos: Acho melhor apagar (+) me dá aí pra eu apagar (++)

Psicólogo: Mas você vai apagar? Vocês já tinham conversado sobre isso? Você tinha permitido que ela gravasse? ((sua pergunta se deu porque ele queria ouvir de Marcos, naquele momento, sua confirmação, mesmo já lhe tendo sido informado da permissão de Marcos))

Marcos: Tinha lá na (...) Mas é melhor apagar porque as pessoas podem ver e achar estranho (...) achar como se fosse um desrespeito ((percebi que ele tinha ficado inseguro))

Pesquisadora: Marcos (+) deixa eu te dizer uma coisa (+) você lembra que eu te falei que ninguém iria ser identificado e que eu iria chamar por outros nomes?

Marcos: É (+) mas mesmo assim (+) me dá aí para eu apagar (++)

Marcos: Tá (+) mas coloca essas outras aí para eu ouvir (+) e saber se apagou mesmo ((referindo-se a gravações anteriores que eu tinha feito com "Carlos"))

Pesquisadora: Tá tudo apagado (+) Nem se preocupe (...) eu não coloco nada sem sua permissão (++) Essas outras (++) eu não posso lhe mostrar porque essas gravações são do Carlos e do Artur e eu não posso mostrar a conversa deles (++)

Marcos: Tá certo (+) mas bota aí para eu ouvir (++)

Psicólogo: Marcos (+) foi apagado (...) Você confia em mim?

A transcrição analisada aqui reproduz uma conversa entre Marcos, outro colega autista e o psicólogo. Eles conversam descontraidamente com o psicólogo sobre puberdade, falam algo sobre isso e, ao serem lembrados pelo psicólogo de que estava sendo tudo gravado, Marcos fica preocupado. Solicita, assim, que fosse desgravada a conversa. Não se conformando com a minha palavra de que eu iria apagar pede para escutar, tentando preservar a sua face e menciona que alguém pode escutar. Assim teria a sua face comprometida: "**Marcos:**

Tinha lá na (...) Mas é melhor apagar porque **as pessoas podem ver e achar estranho** (...) **achar como se fosse um desrespeito**". Com a fala preocupada, ele diz: É, mas mesmo assim (...) me dá aí para eu apagar. Tá, mas coloca essas outras aí para eu ouvir, e saber se apagou mesmo ((referindo-se a gravações anteriores que eu tinha feito com Carlos)).

Marcos assume o comando da interação comigo e firmemente manifesta o seu propósito de preservar a sua face e a dos interlocutores da gravação. Será que alguém que vive em um “mundo próprio”, “sem interação social”, segundo concepções naturalizadas sobre o autismo, agiria assim? Esses trechos confirmam a nossa hipótese de que ainda há um longo caminho a ser percorrido para se compreender o autismo e, principalmente, a pessoa com autismo.

Marcos ao pedir para apagar a gravação também assume a linha de alguém que está em desvantagem e sofrerá prejuízo se ela não for apagada, ratificando, assim, a face de pessoa que precisa da ajuda da pesquisadora. Durante essa interação, Marcos procura alcançar o seu propósito, sem ser grosseiro ou rude. Pede delicadamente que a gravação seja apagada, muito embora haja preocupação em seu olhar. As medidas de prevenção da própria face são conseguidas, utilizando a polidez positiva e também recursos linguísticos atenuadores. É evidente o uso de estratégias

No decorrer na interação, a face de Marcos é ameaçada quando o psicólogo fala: “ Você tá lembrando que está sendo gravado, né? (risos)” e posteriormente quando eu acrescento: “ Marcos, deixa eu te dizer uma coisa: você lembra que eu te falei que ninguém iria ser identificado e que eu iria chamar por outros nomes?”. Mesmo eu falando que ele não seria identificado, ele sustentou o seu firme propósito: apagar os enunciados comprometedores.

O atendimento continuou tranquilo. E, após uma conversa interativa entre os três, o psicólogo, agora, conversava com cada um dos pacientes, alternando os turnos, ora a conversa direcionava-se mais a Fábio, ora a Marcos. Este ficava pesquisando no tablet assuntos que lhe interessava, enquanto Fábio conversava com o psicólogo. Ao terminar a sessão, o psicólogo ainda deixou que Marcos ficasse alguns minutos na sala com seu tablet. Ele via vídeo da banda Nirvana e sentou ao meu lado para me mostrar seu gosto musical. Fiquei assistindo ao vídeo com ele e, aproveitando a aproximação, perguntei se ele não queria que eu gravasse suas falas ou se teria sido apenas a gravação daquele conteúdo que lhe incomodou. Ele me respondeu rapidamente que teria sido o conteúdo. E retornou ao vídeo. Comecei a me interessar também pelo estilo musical que nunca tinha parado para ouvir e a me

informar com ele um pouco mais sobre a banda. Em meio a nossa conversa perguntei se poderia gravar nossa conversa. Ele disse:

Marcos: Coloca aí (...) eu gosto muito de rock (+) mas o meu maior problema é quando (+) é quando tem música que não é o meu tipo (...) música infantil (+) lepo-lepo(+) *funk* (...) Essas coisas eu não gosto (+) porque a música infantil é muito colorido véi e só fica aquela voz gasturenta ((fez um som que representava nojo))(++) Não parece tão complexo como música popular tipo o Djavan (+) Nirvana(+)Guns N' Roses porque eles sabem mesmo cantar (...) tipo Cássia Eller(++) Gosto daquela música porque ela expressa o visual agressivo eleve ao mesmo tempo (...) tipo Nirvana (++) Vou te mostrar essa aqui ((colocou o clipe))

Pesquisadora: Marcos (+) é o clipe oficial? ((esta pergunta foi feita sem uma intensão direta de análise, apenas fluiu naturalmente em meio a nossa interação, visto que eu estava também me divertindo com a banda que Marcos me apresentou))

Marcos: Éeee ((enfático e afirmativo)) o original! Gosto do som dele(+) mas não tão alto(+) porque alto é poluição sonora (...) gosto das vozes deles mesmo (...) Para de filmar!

Pesquisadora: Tô filmando não (+) só gravando (++)

Marcos: Ah (...) se filmar (+) para mostrar assim como é que é ((direcionando o olhar para o clipe, sugerindo que eu a filmasse))

Pesquisadora: Você quer que eu filme?

Marcos: Quero.

A partir dessa conversa, percebi alguns pontos que me chamaram atenção. Talvez, provocativos. Ao nos divertirmos juntos, Marcos e eu, por meio da música, da conversa, da apresentação, por ele feita de alguns clipes de bandas de rock, paira uma pergunta e/ou provocação que precisa ser levantada: onde se encontra o universo particular de Marcos? Qual o argumento que poderia ser usado para legitimar a ideia de que o autista prefere isolar-se em seu mundo?

Possivelmente alguém poderia pensar que a resposta estaria na seleção que fiz dos meus sujeitos. Ou seja, que talvez eu tenha selecionado “autistas não tão autista assim”. Dito de outro modo, que Marcos não estaria de fato dentro do TEA por sua “facilidade” interacional. E eu responderia que, considerando apenas esse recorte conversacional, esse pensamento seria compreensível. Mas nós entrecruzamos outros contextos situacionais.

O trecho em que Marcos fala que “a música infantil é muito coloridovéi e só fica aquela voz gasturenta” revela uma dificuldade considerável de seu autismo. O Marcos que interagiu tão bem a ponto de poder ser seu autismo questionado, foi o mesmo que, em um outro momento, ao chegar para fazer natação no projeto no qual

participava, saiu correndo, fugiu com medo da música infantil que estava tocando. Isso repetidas vezes. Ele chegava tranquilo, cumprimentava as pessoas e se dirigia à piscina. Ao aproximar-se, ouvia músicas infantis e se desestabilizava. Saía correndo e se escondia. Seu Antônio tinha dificuldades para encontrá-lo. Eu, por duas vezes, consegui achá-lo, no terceiro andar do prédio, mas não trazê-lo enquanto a música não fosse desligada. Nessa condição, somente ouvindo e prestando atenção em seu sofrimento é que pude compreendê-lo. E mensurar o significado de sua fala ao dizer: “Eu preciso descer (+) mas tô com vergonha do meu pai (...) me camufla (...) me torna invisível”.

Ora, quem observasse essa segunda atitude de Marcos, ou seja, a sua fuga de um ambiente “agradável”, possivelmente, pensaria que se tratava de uma pessoa com TEA e, como tal, preferia isolar-se em seu “mundo autista”. Preferia, de fato, ficar “invisível”. Mas a situação é bem mais complexa. O significado de invisibilidade que Marcos toma para si é bem diferente ou até contrário da invisibilidade que a sociedade reforça ao considerá-lo absorto em um mundo particular. Posso inferir, com isso, que o que ele almeja de fato é uma invisibilidade do ponto de vista de não ser apontado como uma pessoa que “causa problemas aos outros”, que “faria vergonha”, que “não deu certo” e, por isso, “precisa se camuflar”.

Esses aprisionamentos a um “modelo comportamental correto, hegemônico e digno de ser imitado” podem inibir as pessoas com autismo a serem elas mesmas. Por esse viés, considero que não se trata delas não quererem estar em sociedade, mas de evitarem ser nela discriminadas.

Dessa forma, mesmo seu Antônio demonstrando todo o amor e orgulho que tem pelo filho, Marcos percebe que o fato de ter medo e/ou não suportar música infantil a ponto de precisar esconder-se para não ouvi-las causa um certo constrangimento ao pai e, possivelmente, a outras pessoas. Marcos compreende que, de algum modo, não correspondeu às expectativas e, por isso, envergonha-se. Mas as expectativas ao invés de fixas, caminham em território movente, ou seja, são construídas na e pela linguagem em nossas práticas sociais.

A partir dessa discussão, sugiro que a pessoa com autismo, possivelmente, não queira isolar-se das outras, mas das situações que lhe causam

embaraço e sofrimento. Advogo que o fato das pessoas com autismo, às vezes, não participarem de alguns eventos e interações precisa ser estudado tendo em vista os contextos sociais, culturais, políticos imbricados nas suas práticas sociais.

É preciso criar alternativas inclusivas e desestabilizar pseudoverdades, visões estreitas, como a que tenta aprisionar a pessoa com TEA a um “mundo particular”. Para isso, sugiro, antes de estereotipá-los, acompanhá-los em seu cotidiano, observando-os em diferentes lugares e tentando perceber a legitimidade de caminhos outros.

6.2 O ESPORTE, O LAZER, A ESTRADA: UMA BUSCA POR OUTROS CAMINHOS

No intuito de compreender um pouco as pessoas com autismo por meio da linguagem, mais especificamente das estratégias de polidez linguística, procurei, mesmo carregando comigo as práticas sociais que me constituíram, desvencilhar-me da concretude de concepções preestabelecidas para adentrar no cotidiano de meus sujeitos de pesquisa.

Acompanhei-os, então, em diferentes espaços físicos, conforme evidenciado anteriormente, mas também direcionei meu olhar para as estratégias nascidas em meio aos processos interacionais no cotidiano de cada sujeito. As estratégias as quais me refiro distanciam-se, portanto, de “manuais prontos” de como lidar com a pessoa autista e aproximam-se de uma concepção situada, considerando seus contextos nos quais estão inseridos sujeitos e colaboradores desse trabalho.

Seu Antônio utiliza-se, principalmente, de duas estratégias na tentativa de superar as dificuldades de Marcos, o estímulo à arte e a “estrada”. Ao falar em “estrada”, seu Antônio se refere aos passeios diários nos quais ele leva o Marcos a diferentes lugares, utilizando, como transporte, uma motocicleta. Enquanto aguardava Marcos, que estava fazendo natação, disponibilizada por um projeto social no qual ele participava, seu Antônio conversou comigo a respeito de algumas dificuldades do filho. Dentre essas, ele relatou, principalmente, a questão dos rituais. Segundo o pai, ações aparentemente simples para pessoas neurotípicas, ou seja,

peças que não têm autismo, poderiam ser bem complexas para o filho. Isso se dava por conta desses rituais que se desmembravam em várias etapas.

Para que eu pudesse entender melhor, seu Antônio exemplificou uma das etapas desses rituais que considerou “terrível” e relatou como conseguiu, juntamente com o Marcos, superar essa difícil fase.

Houve um período no qual Marcos quase não conseguia entrar em casa nem sair; inicialmente, pela porta da frente e, depois, sua dificuldade se estendeu não conseguindo passar também pela porta de trás. Segundo seu Antônio, o filho “entrava pelo corredor e era prendendo a respiração”, como se tivesse com muito medo. Para sair de casa, era a mesma dificuldade. Marcos se negava a sair, até mesmo para fazer o tratamento, ou melhor, negava-se a passar pela porta da frente da casa. Para conseguir tirá-lo de casa, o pai colocava a motocicleta no quintal para que ele pudesse, sentado nela, sair rapidamente. Ao chegar, dessa forma, à calçada, Marcos mostrava uma “alegria estranha” e dizia:

Liberdade (+) liberdade (+) liberdade (...) venci, consegui.

Marcos é artista plástico, como já dito, porém, no período cujos rituais estavam bem acentuados, ele restringia-se a fazer seus trabalhos em um local específico da casa, a varanda, como afirma seu **Antônio**:

O único lugar que ele trabalhava era um canto da varanda (++) Minha parede ficou toda pintada porque ele tinha que fazer muitos quadros tudo naquele cantinho (++) Não podia passar dali (+) Certo? (...) Depois eu peguei ele na estrada (...)

Seu **Antônio**: O que é Marcos? O que é?

Marcos: Eu não posso dizer (++)

Seu **Antônio**: Se você não disser a mim (+) nós não vamos resolver (++) Sou seu amigo (+) te amo demais (...) e abraço e mais abraço(...) muitos durante o dia, porque a coisa tem que ser assim (++) Ele me perguntava inúmeras vezes por dia (...)

Marcos: Você me ama?

a mim (+) nós não vamos resolver (++) Sou seu amigo (+) te amo demais (...) e abraço e mais abraço(...) muitos durante o dia, porque a coisa tem que ser assim (++) Ele me perguntava inúmeras vezes por dia (...)

Marcos: Você me ama?

Seu **Antônio**: Sei demais (++) Era assim o dia todinho (...) um dia ele começou a dizer (...) Ele tinha vergonha de dizer e apontava (++) Apontava pras caixinhas de som (...) Troquei as caixinhas de som (...) olhava para janela (++) Eu perguntei:

Seu **Antônio**: E se eu pintar? Ele disse:

Marcos: Resolve (++)

Pintei a janela (++) pintei a outra janela (...) fui pra grade (...) o portão pintei todo e já liberei a frente (...) Agora ficou entrando e saindo pela frente mas não passava pela porta de trás (...) Quando pintei tudo ele disse:

Marcos- Tem um problema(++)

Seu **Antônio**: Qual?

Seu **Antônio**: Ele apontou para a maçaneta da porta e eu tive que pintar também (++) Dessa vez (++) ele olhando”.

A primeira fase dessa interação está centrada no tópico que denomino: relato feito por seu Antônio de um momento de crise de Marcos. Nesse trecho, seu Antônio revela a sua preocupação com o filho e a sua forma muito especial de lidar com ele. Assim, iniciou o relato da sua conversa com o filho durante um dos passeios que eles costumam fazer, como uma forma de terapia, ou seja, na “estrada”, como seu Antônio chama.

No trecho em que Marcos abraça o pai e lhe pergunta se ele o ama: “Você me ama?” constatei que as estratégias de polidez são usadas para manter afetos positivos e a máxima da generosidade, a fim de conquistar, cada vez mais, a confiança do pai: sabia que te amo? Seu **Antônio**: sei demais.

Seu Antônio, ao pintar cada janela, porta e portões da casa conseguiu que Marcos voltasse a circular por ela. E relatou que filmou Marcos trazendo a rede e dizendo que estava livre. É importante salientar que não se tratava da casa que não estava em bom estado em termos de pintura e que, por isso, Marcos não queria por ela circular. De maneira contrária, a casa não estava precisando de pinturas. Tratava-se de um ritual de Marcos, consequência de seu autismo. A questão que me chamou atenção foi o fato do pai estar atento ao filho a ponto de pensar na possibilidade de livrá-lo dessa dificuldade ao ir pintando cada compartimento da casa.

A fala do seu Antônio vai ao encontro do que observei em relação às famílias procurarem mecanismos próprios para lidar com o autismo de seus filhos. Percebo, porém, a possibilidade de entrecruzar as atitudes da mãe do Carlos com as do pai de Marcos no que se refere a ouvir o que seus filhos, autistas, têm a dizer, ou seja, mesmo de formas diferentes eles consideraram seus dizeres. Em outras palavras ambos tentaram entender seus filhos para além da mera explicação de um comportamento estereotipado próprio de pessoas autistas. Eles, ao procurarem

ouvi-los, não se limitaram a enquadrar as atitudes de Carlos e Marcos na categoria de “coisas de autista”. Até porque não se fundamenta essa categorização. O interessante é que, com isso, obtiveram respostas positivas em relação a superação, mesmo que parcial, de situações comportamentais difíceis.

É relevante ressaltar que seu Antônio esperou o momento, percebido por ele como adequado, ou seja, “ a estrada” para conversar com Marcos sobre os motivos pelos quais ele não queria mais andar tranquilamente na sua própria casa. Em outras palavras, o pai esperou um local em que o filho pudesse sentir-se em equilíbrio para procurar, junto com ele, soluções para seus rituais, que estavam causando sofrimento para Marcos e sua família. Seu **Antônio** evidencia a importância dos passeios que aqui chamo de “estrada terapêutica”,

Eu sei que o lugar onde eu acho o equilíbrio (+) mesmo (+) pro Marcos é da calçada pra frente (...) aí dependendo da escolha que eu fizer (+) aí posso bater de frente com o estresse (...) Teve um tempo 2013/2014 que Marcos não entrou em depressão porque eu sabia como tirar ele do buraco (++) Eu passei muito tempo sem dormir (+) parecia um zumbi (++) Aí (+) eu esperava muitas vezes o dia clarear pra eu pegar a estrada.

A fala de seu Antônio revela o uso terapêutico dos passeios que faz com Marcos. Além disso, percebi que estas saídas contribuem para fomentar os conhecimentos de Marcos, assemelhando-se a uma “aula de campo”. Seu Antônio não só o leva aos passeios, como também apresenta-lhe a história do lugar. Marcos aproveita para tomar informações de pessoas que conhece nos lugares visitados e, com isso, melhora suas interações sociais. Segundo seu **Antônio**,

Marcos tem amigos em todas as partes “na beira da estrada¹⁰”. Ele e o filho são muito bem recebidos aonde chegam.

Esses passeios constituem caminhos encontrados por seu Antônio para lidar com a autismo de Marcos. Ao fazê-los e registrá-los em formas de vídeos que são divulgados nas redes sociais, seu Antônio tenta mostrar a famílias de pessoas com autismo outras possibilidades. Ele evidencia isso em sua fala.

¹⁰ Essa é uma expressão utilizada pelo pai de Marcos refere-se aos locais que visitam, podendo ser, inclusive, espaços urbanos.

Não é exibindo meu filho (...) é muito mais que isso (...) é esperança (++) Eu quero encorajar essas pessoas e mostrar que é possível.

Dito de outro modo, o pai de Marcos procura compartilhar nas redes sociais as conquistas do filho e a superação de suas dificuldades por meio da arte e das andanças cotidianas, em seus termos, da estrada, no intuito de mostrar outros caminhos, outras possibilidades para a pessoa com TEA. Além do intuito de levar esperanças a outras famílias que convivem com o autismo, seu Antônio quer também divulgar o trabalho do filho como forma de lhe abrir perspectivas profissionais. Ele disse:

Eu quero abrir o máximo de portas pro Marcos (...) eu não sei até quando eu vou ficar aqui (++) Eu ainda não fiz (+) mas eu vou (+) depois (+) organizar e vender os quadros do Marcos.

Inferi que seu comentário relacionava-se ao fato do pai querer que Marcos, futuramente, pudesse sustentar-se da sua arte. O “artista autista”, como o pai se refere ao filho, nas redes sociais, ao mostrar a arte dele, consegue despertar o interesse de pessoas de diferentes lugares do Brasil. Isso parece estimular tanto Marcos, quanto o seu Antônio. Isso fica evidenciado nos comentários das pessoas ao assistirem ao processo criativo de Marcos, assim como ao verem os resultados finais de seus trabalhos, por meio dos vídeos postados no Facebook e/ou YouTube.

Em seu Facebook, seu Antônio comunica-se efetivamente com famílias que têm pessoa (s) com autismo e/ou com os próprios autistas, por meio de grupos empenhados em debater assuntos relacionados, exclusivamente, ao autismo. Fui impulsionada a pesquisar também as suas redes sociais pelo fato de seu Antônio utilizá-las, especificamente, para registrar a trajetória de Marcos e porque, nas entrevistas, ele dizia que na sua linha do tempo tinha informações sobre Marcos que nem o seu registro de memória seria capaz de guardar e, por isso, sugeria-me investigá-la. Ao seguir o que me foi sugerido constatei que seus registros, de fato, contribuíam para complementar minhas observações. Dito de outro modo, parte do que observava em nosso convívio cotidiano com os sujeitos de pesquisa, seu Antônio também publicava nas redes sociais e fazia suas considerações, como, por exemplo, o passeio que fizemos com os participantes no projeto social.

Assim, acompanhei Carlos e Marcos a um passeio organizado pelo projeto social no qual participam meus três sujeitos de pesquisa. Artur, no entanto, na época, não era ainda membro desse projeto e, portanto, não esteve conosco.

A pesquisa que realizei me proporcionou estreitar laços, principalmente, com meus sujeitos e colaboradores diretos, ou seja, Selma e seu Antônio e, indiretamente, com suas famílias. Essa amizade surgida a partir do convívio intenso e longo, de mais de um ano, levou-me a uma sensação de pertencimento ao grupo pesquisado. Possivelmente, porque de fato pertenço. Em outras palavras, construímos uma relação de proximidade que extrapola os limites dessa pesquisa, ou seja, nasceu em mim uma “vontade de ficar”, ou seja, manter o convívio, mesmo após o término do meu estudo.

Passei a me interessar, cada vez mais, em compreender a linguagem das pessoas com autismo. Junto a esse interesse, veio-me uma certa “responsabilidade” em relação a contribuir, mesmo considerando e admitindo as limitações deste estudo, para a “felicidade” dessas pessoas. Assim como um para a de Carlos, Marcos e Artur.

Dessa forma, percebo-me não apenas observando meus sujeitos, mas interagindo com eles e, conseqüentemente, intervindo de certa forma em suas vidas. Foi com esse “olhar interventor” que pensei que seria proveitoso para Artur que participasse do projeto social. Dito de outro modo, senti-me impulsionada a inseri-lo a um grupo, que, ao meu ver, estava correspondendo aos seus propósitos de promover a interação social de seus participantes. Estando já Marcos e Carlos, frequentando, desde que foi divulgado na instituição para autistas, uma vez por semana às aulas de natação e outros esportes ofertadas pelo projeto, achei que seria importante ao desenvolvimento de Artur que ele também participasse.

Convidei a Selma para visitar o projeto. Ela interessou-se a princípio, mas não chegou a ir conhecê-lo. Com o decorrer das atividades realizadas no projeto e diante das respostas positivas dos meus outros dois sujeitos às atividades lá desenvolvidas, voltei a convidá-la. Dessa vez, Selma decidiu conhecer e matricular o Artur.

O projeto que atende a criança e jovens com alguma deficiência, conta com o serviço social em apoio às famílias, com um programa de esporte, além da promoção de lazer por meio de passeios em espaços públicos e viagens.

O programa esportivo funciona duas vezes por semana, sendo que em espaços diferenciados. As pessoas atendidas podem optar por frequentar um dos dois dias da semana, seja pela manhã ou à tarde. Artur e Marcos fazem pela manhã. Carlos, porém, por estudar pela manhã, pratica os esportes no período da tarde. Os três fazem suas atividades esportivas no prédio que funciona às quartas-feiras. Dentre as modalidades oferecidas, natação, caratê, jogos com bolas e outras atividades lúdicas, a que eles mais gostam é da natação.

Estas atividades atualmente são realizadas em dois prédios, em bairros distintos, a saber, Centro e Aldeota, cedidos ao projeto. No início, quando Carlos e Marcos começaram, só funcionava o do Centro com suas atividades dia de sexta-feira. Depois da construção desse novo espaço, que foi também emprestado ao projeto, em horários determinados, nos dias de quarta-feira, as turmas foram divididas tendo como critério de escolha a facilidade de acesso das famílias ao local, assim como a disponibilidade em relação ao dia – considerando que são dias diferentes.

Meus três sujeitos de pesquisa ficaram participando no novo prédio. Em relação à estrutura física conta com uma estrutura física excelente. Há, no local, três piscinas, sendo duas delas infantis com cascatas, cuja queda de água dar-se para dentro delas, onde ficam as crianças brincando e em atividades interacionais, um tobogã (muito embora este não tenha sido ligado nos dias das atividades) e uma outra piscina, olímpica, onde os adolescentes e jovens têm aulas de natação. O espaço dispõe também de quadra de esporte coberta, campo de futebol, restaurante, academia (não disponível para o pessoal do projeto), sala de eventos. Estou querendo mostrar, com isso, que a estrutura física do local favorece as atividades desenvolvidas pelo projeto. Para **Carlos**,

um lugar (+) basicamente (+) chic e bonito”. Selma me disse que o local era lindo e que Artur tinha adorado. Segundo ela, “Artur só fala na piscina.

O acompanhamento dos participantes é feito por uma equipe composta por funcionários do projeto e voluntários, tendo entre eles uma assistente social, uma coordenadora, mães empenhadas em estabelecer parcerias, entre outros. A equipe de esporte é vinculada ao curso de educação física, podendo ser graduados ou estar no processo de graduação. Estes auxiliam tanto nas atividades esportivas de quadra e/ou campo, quanto na natação, que é a mais esperada pelos participantes.

Ao acompanhar Artur uma das vezes ao projeto, presenciei sua recusa as atividades em um campo gramado, assim como a sua empolgação ao entrar na piscina. Percebi que ele prefere as atividades lúdicas na piscina do que às outras. Ele divertia-se, tanto sozinho, pulando, jogando água para cima com os braços e pernas ao ritmo da música, quanto ao interagir com outras crianças através do estímulo dos instrutores. Alguns instantes depois, no entanto, ele mudou o comportamento e chorando, pediu a Selma que o levasse para casa. Selma insistiu para que ele voltasse à piscina, mas sem êxito. Parecia que àquela felicidade sentida por ele e externada através de seus sorrisos tinha acabado repentinamente e sem motivos aparentes e/ou externos. Confesso que tentei entendê-lo, mas não obtive respostas circunstanciais a essa atitude do Artur, ou seja, a essa mudança brusca do seu estado emocional. Inferi, então, a possibilidade de ser uma crise característico do seu autismo. Estou admitindo com isso que nem todas as alterações comportamentais na pessoa com autismo representam uma forma de resistência, ou seja, estas não teriam necessariamente, raízes em atitudes de exclusão ou mesmo de incompreensão de seus atos diferenciados por parte da sociedade.

Ratifico, porém, o que ressaltai anteriormente, ou seja, que muitas dessas “crises” da pessoa com autismo podem representar formas de dizer não a práticas sociais excludentes e que lhe estejam causando sofrimento. Dito de outro modo, parte dessas alterações emocionais e até atitudes (im) polidas pode, na perspectiva deste estudo, representar uma forma de resistência.

Assim, proponho a não generalização do pensamento, ao ver excludente, de que as manifestações da pessoa com autismo representem, necessariamente, uma crise sem motivações sociais, típica de seu autismo. E sugiro que nós

prestemos atenção aos seus dizeres, mesmo que, às vezes, (im) polidos. Compreendo que os seus atos de fala carregam consigo elementos desencadeadores dessas crises, assim como uma forma de resistência a estes elementos.

Mas, retomando ao passeio no qual acompanhei Marcos e Carlos, fomos fazer uma visita a um parque ecológico, situado na serra de Pacatuba a 30 km de Fortaleza de onde saímos. O ponto de encontro foi na praça do Carmo, no centro da cidade. De lá iríamos sair de Ônibus até o local.

De início Carlos já se mostrou ansioso com a quebra de sua rotina e meio inseguro porque não encontramos, imediatamente, o grupo de participantes e colaboradores do projeto que ia nos acompanhar no dia de lazer. Outra dificuldade foi o fato de não termos encontrado lugar onde estacionar o carro para que pudéssemos, juntos aos outros, irmos no transporte coletivo que foi fretado. Toda essa situação irritou o Carlos, que queria solucionar esse problema e, por isso, ficava insistindo em perguntar onde deixaríamos o carro e a que horas o transporte que nos conduziria ao passeio chegaria. A instabilidade da situação contribuiu para que Carlos se abalasse um pouco emocionalmente. Seu estresse, porém, foi momentâneo.

Enquanto isso, o restante do grupo esperava, tranquilamente, a hora da partida. Os pais da maioria deles não possuíam automóveis particulares, ou seja, nessa situação específica, não estavam passando pela dificuldade de não ter onde deixar o carro (considerando que era dia de sábado e os estacionamentos só funcionavam até às 16h, sendo a previsão de retorno seria às 17:30 h). Marcos e seu Antônio não estavam no local, visto terem acordado encontrarem o grupo em outro lugar, que estaria dentro do percurso que o motorista do ônibus faria.

O ônibus chegou. Combinei com Carlos que ele iria com o grupo e eu os seguiria de carro até a parada onde iriam entrar Marcos e seu Antônio. Lá, eu guardaria o carro e seguiria com o grupo. Meu intuito era observar se eles iriam interagir melhor durante o trajeto. E realmente percebi que o percurso os aproximou ainda mais enquanto grupo. As pessoas pareciam descontraídas e conversavam mais, mostravam-se alegres, olhavam a paisagem por meio da janela.

Carlos percebeu o mal estado de conservação do ônibus e revelou a quebra de suas expectativas ao dizer: “Esse ônibus não é chic!”

Mas isso não lhe tirou a satisfação da viagem. Pelo contrário, gerou uma conversa entre ele e Marcos, sobre modelos de ônibus diferentes, sofisticados e que atendessem as necessidades especiais de pessoas com deficiência. Marcos, como em outros momentos, evidenciou sua preocupação em relação a inclusão não apenas do autista, mas também em relação a qualquer pessoa que venha a ter algum tipo de “deficiência”.¹¹

A conversa de Carlos e Marcos, durante o percurso, revelava que eles costumavam inteirar-se, por meio de suas pesquisas, sobre os assuntos dos seus interesses. Ou seja, mostravam conhecer de fato aquilo que expunham em suas conversas. Então, por exemplo, ao falarem sobre modelos de carros japoneses da empresa automobilística Honda, Carlos relatou a trajetória profissional de seu fundador, Soichiro Honda. Ele mencionou, com detalhes o que leu acerca desse senhor, inclusive, em relação aos desafios e superações desse empresário.

Essa atitude dos adolescentes de procurarem pesquisar e tentar entender assuntos específicos e de seus interesses, ao meu ver, não se assemelham a atos de pessoas que estão em um mundo particular. Será que se dedicar a assuntos que a maioria das pessoas de sua faixa etária não se interessaria, seria tão “esquisito” a ponto de ser confundido com um querer viver em um universo à parte? Prefiro militar a concepção de que estranho mesmo é tentar homogeneizar pessoas e/ou encurtar possibilidades.

Ao chegar ao local do lazer, todos desceram e os monitores do projeto organizaram a entrada. Lá dentro, reuniram todos para darem as boas vindas e explicar a dinâmica da programação. No intuito de oferecer um melhor acompanhamento ao grupo. Ele foi dividido e cada monitor ficou responsável por um subgrupo. Isso apenas para efeito da assistência, visto que algumas das atividades foram realizadas com grupo maior.

¹¹ Emprego esse termo a contragosto por considerá-lo discriminatório, uma vez que pode passar a ideia de Não ediciência.

Apesar de ter sido feito todo um roteiro de programação, as pessoas puderam optar em querer ou não participarem das atividades, ou seja, não foram, mesmo que veladamente, “obrigados”, “pressionados” a isso. A expressão no rosto deles era a de quem se sentia livre e feliz. Inferi que eles compreendiam que ali, mesmo estando participando de atividades coletivas, teriam suas individualidades consideradas, sem que elas pudessem ser interpretadas como uma opção de isolamento.

Após ter recebidos as informações, Marcos saiu no intuito de conhecer melhor o lugar. Da entrada já se via que o espaço era amplo e tinha uma bela paisagem, oitenta mil metros quadrados de muita natureza. Entre outras opções de lazer, o local dispunha de trilhas ecológicas, fazendinha, muro de escalada, tirolesa, arvorismo, parque aquático, passeio de pônei, passeio de charrete (este, no dia, estava indisponível). Além dessas opções, tinha uma casa de pedra e um avião cinema.

A casa de pedra era uma espécie de museu que proporcionava aos visitantes conhecer um pouco da história da evolução do homem por meio da exposição de fósseis e das réplicas do Homo habilis e do Homo sapiens. Carlos mostrou-se curioso, mas, ao mesmo tempo, pareceu sentir medo, visto que as réplicas, além de parecerem reais, ficavam dentro de uma espécie de caverna meio escura e com um aspecto assustador. Na hora da visita ao museu, estávamos apenas Carlos e eu. Ele olhou admirado e logo quis sair. Estava ansioso para a hora de ir visitar o avião/cinema, mas, para isso, teria que esperar o restante da turma, que tinham ido fazer a trilha ao pé da Serra de Aratanha.

O avião/cinema ficava bem visível, logo à esquerda da entrada desse parque ecológico. No seu interior, havia registros fotográficos e textuais que informavam aos visitantes sobre a história desse modelo DC3 (Douglas) construído na década de 30 e utilizado durante a Segunda Guerra Mundial. A exposição tinha, inclusive, fotografias da tripulação do seu primeiro voo, entre outras informações. Atualmente, ele foi adaptado a uma sala de cinema, na qual exhibe um documentário sobre a história do parque ecológico.

Desde a chegada ao local, percebi que as atenções de Marcos e de Carlos estavam voltadas, principalmente, ao cinema/avião. Eles já tinham se aproximado, por várias vezes, dele, mas tiveram a orientação para não entrar, porque teria um horário específico em que todos entrariam juntos e assistiriam ao vídeo. Eles esperaram durante algumas horas, mas “quebraram as regras” e entraram antes da hora.

O primeiro a adentrar ao avião foi **Carlos**. Quando eu o encontrei, ele justificou-se:

Que tal? Tô estudando (...) é uma pesquisa (++) Não é uma escola (+) mas eu tô estudando.

Nessa fala, Carlos utiliza-se da estratégia de polidez de modo *off-record*, buscando minimizar seu ato de ter entrado no avião sem permissão. Agindo desse modo, ele faz o trabalho com a sua face e com a minha que o havia encontrado em um lugar proibido. Com isso, ele não será responsabilizado pelo seu ato ameaçador, pois não houve um comprometimento público.

Outro dado interessante foi quando diz:

Que tal? Tô estudando (...) é uma pesquisa (++) Não é uma escola (+) mas eu tô estudando.

E quando responde a minha pergunta:

É uma forma de estudar também?” bem enfático, “É lendo e aprendendo coisas da escola,

Carlos evidencia também o conhecimento de mundo de que os pais em geral não brigam quando seus filhos estão estudando. Diferente se ele dissesse que estaria brincando. Usa, portanto, a estratégia de modo *off-record* com subentendidos, estruturas linguísticas indiretas em que cabe ao ouvinte a responsabilidade e a construção de significados, de interpretação.

Na conversa que segue, constatamos estratégias *on-record* de Carlos ao saber lidar com a sua mãe. Ele minimiza aspectos de ameaças a sua face com ar de felicidade e de vitória:

Pesquisadora: e como você entrou aqui?

Carlos: Eu infiltrei-me (++) Quando uma pessoa se infiltra (+) ela entra sem ninguém perceber (++) Eu esperei todo mundo sair (++) Aí a senhora tava (...) a senhora num tava me vendo (+) aí eu entrei sem que ninguém me visse ((sorria como se estivesse se sentindo vitorioso com o ato)) (...) aí em esperei todo mundo sair ao lado do avião assim ó ((abriu os braços, tentando mostrar o espaço que tivera para entrar)) (...) aí eu fui como um espião (++) olhei assim ((gesticulou colocando as mãos, alternadamente, em cima dos olhos)) (...) depois entrei correndo e fechei a porta (++) Aí quando eu percebi que não tava abrindo a porta (++) aí eu gritei: SOCORRO (+) porque eu tava preso aqui dentro ((disse isso sorrindo, como se sentisse vitorioso por sua aventura)).

Marcos também chegou e os dois se dirigiram à cabine do avião, onde iniciaram uma simulação de voo. Ele desempenhando o papel de piloto e Carlos o de copiloto. O avião, apesar de não decolar mais, manteve a maior parte dos movimentos do seu painel de comando funcionando. Isso estimulou ainda mais a “brincadeira” dos adolescentes. Eu participei efetivamente desse momento lúdico, quando, ao gravar o vídeo, fi-lo como se tivesse representando uma repórter. Com isso, consegui interagir melhor com eles. Dito de outro modo, divertimo-nos juntos:

Marcos: Tô tentando ver aqui como é que faz mesmo parar (...) acho é por aqui ((disse isso mexendo painel de controle))

Carlos: Preparar para decolar(...)

Pesquisadora: Este avião teve seu primeiro voo em 1935(++) Piloto e copiloto (+) como vocês estão se sentindo?

Marcos: Muito bem (++)

Carlos: Pra que serve isso? ((referindo-se a um dos botões do painel))

Marcos: Isso aqui ((apontando para o painel)) acho que é pra medir ((Olhou, pegou no botão)) (...) sei lá (++)

Pesquisadora: Vocês se imaginam como se tivessem voando de verdade?

Marcos: Você não queira nem saber (...) prefiro ser o passageiro ((risos))

Pesquisadora: E você Carlos?

Carlos: As duas coisas (++)

Pesquisadora: Qual será nosso destino?

Marcos: Por mim eu ia lá para ((parou por instantes como se tivesse raciocinando)) (++)Um avião desses não consegue atravessar o atlântico (+) então (+) a gente ia ter que ir por cima da América do Sul (++) Depois daria a volta pelo Estreito de Bering (+) passando pelo Alasca até no outro lado chegar a Ásia (+) pra ir por cima passando na Europa até ir nas minhas primas (...) prá ir visitá-las.

Pesquisadora: E você (+) Carlos (+) qual o destino?

Carlos: Tóquio (++)

Marcos: Então teria que fazer o mesmo percurso (+) mas não ir para Inglaterra (+) quer dizer (+) pra Europa (++) la direto da Ásia em direção a lá (...) Tóquio é o extremo oriente e é afastado da Ásia (++) É numa ilha(++)Tóquio é a capital da China (...)
Carlos: Do Japão(...)

Neste trecho, Carlos corta o turno do Marcos e faz a correção, evidenciando a face de pessoa sabida, de forma *on-record*, e mostrando que Tóquio é a capital do Japão e não da China. Apesar de fazer essa correção, em momento algum é grosseiro com Marcos, nem tampouco expõe a face negativa de Marcos de forma explícita. Mais uma vez, constatamos que os autistas não perdem a capacidade de interagir e, muito menos, de se preocupar com as faces de seus interlocutores. A não ser, assim como os não autistas, não estejam querendo ser cooperativos. O fato é que as dificuldades apontadas por muitos teóricos, tais como desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação devem ser mais bem investigados, principalmente, em virtude da diversidade humana. Voltando a conversa anterior:

Pesquisadora: E você (+) Carlos (+) qual o destino?

Carlos:Tóquio(++)

Marcos: Então teria que fazer o mesmo percurso (+) mas não ir para Inglaterra (+) quer dizer (+) pra Europa (++) la direto da Ásia em direção a lá (...) Tóquio é o extremo oriente e é afastado da Ásia (++) É numa ilha (++) Tóquio é a capital da China (...)

Carlos: Do Japão (...)

Marcos: Ah (+) tá (+) tá é do Japão (++) É que eu troquei (++) A capital da China é Pequim.

Ao retomar o trecho acima, verifiquei que Marcos tem a sua face negativa invadida, exposta. Mesmo assim, não fica constrangido e menciona que trocou. Diz que a capital da China é Pequim. Carlos discorda e diz que é Rongong. Na verdade, agora quem se equivocou foi Carlos ao falar que a capital da China era Rongong:“**Carlos:** Rongong?.**Marcos:** Rongong é uma ilha (...)”

Marcos conserta o amigo. Percebemos o uso de estratégias de polidez negativa ao expor a face um do outro. Mesmo com esses atos, nenhum dos dois é grosseiro.

No nosso estudo, foquei na questão da interação social e no fenômeno da polidez, o que apontou para a dinamicidade dos sistemas linguísticos dos autistas, bem como a complexidade de suas conversas:

Carlos: Vira o volante (+) Marcos (...)

Marcos: Cuidado (+) pode quebrar (++) Eu gostei desse avião (...) Dá vontade de eu ter um desse (+) no gramado (+) num casarão (+) para mostrar aos filhos como é que era (...) igualzinho a esse com ar condicionado (++) Mas não ia dar pra sustentar essa despesa (+) aí teria que colocar em uma instituição (++) Tipo a nova sede que eu desenhei (...) preciso desenhar um desse lá (++)

Carlos: Mãe (+) vamos pedir pra eles que reconstruam esse avião (...)

Marcos: Não (+) não (+) aí eu não sei (+) cara (++) Tô tentando saber mesmo é como faz pra levantar voo.

Nesse momento, eles exploraram toda a cabine. Ou seja, observaram a função da maioria dos seus botões de comando no painel de controle. Marcos encontrou um fio solto e atribuiu a este não movimentação da asa do avião. Marcos disse que teria que ser um voo imaginário. Carlos sugeriu que pouso de volta fosse feito no aeroporto Pinto Martins, aqui em Fortaleza.

Pesquisadora: Você quer que a gente pouse no Pinto Martins?

Carlos: É pra gente pedir aos caras que reconstruam o avião (...)

Marcos: Meu irmão (+) é ser perigoso (+) porque manter um bicho desse é mais caro do que um da ((inaudível))

Carlos: Eu quero (+) EU TÔ MANDANDO (+) EU NÃO TÔ PEDINDO (+) quero reconstituir esse avião para quando ele voar (...)

Marcos: Tá (+) vamos fazer essa história aí (+) né? Vamos ((sorriu parecendo compreendendo o Carlos)).

Carlos, ao dizer de forma ríspida que não está pedindo, pelo contrário, está mandando, invade a face de Marcos. Esse para não criar um conflito e para não romper o ambiente harmonioso concorda com **Carlos:**

Tá (+) vamos fazer essa história aí (+) né? Vamos (sorriu parecendo compreender o Carlos).

Assim, Marcos mantém o processo de interação por meio de estratégias de polidez positiva de aprovação e de simpatia com Carlos, distanciando-se da discordância.

Após isso, Carlos saiu para piscina. Marcos permaneceu no avião, gravando um outro vídeo com o seu Antônio. Próximo a hora do término do passeio, foi feita uma avaliação, escrita e individual com os pais, sobre as atividades realizadas pelo projeto. Em seguida, retornamos à Fortaleza.

6.3 INTERAÇÕES DOS SUJEITOS DE PESQUISA NO ESPAÇO ESCOLAR

Antes mesmo de apresentar-me à escola como pesquisadora, Selma, mãe de Artur, já tinha comunicado à coordenação sobre minha pesquisa, visto que eu já acompanhava Artur na instituição especializada em autismo. Mesmo sabendo disso, liguei para escola agendando minha visita.

Ao chegar à escola, identifiquei-me na portaria e, em seguida, fui acompanhada até a sala da coordenação. Expus os objetivos do meu estudo, a pretensão de minha conduta ética, entre outros pontos. Em seguida, a coordenadora levou-me à sala do psicólogo para que pudéssemos conversar mais um pouco.

O contato direto com a professora, ao meu ver, facilitaria a comunicação e, conseqüentemente, a minha chegada à sala. Por isso, perguntei se seria possível eu conhecê-la naquele dia. A professora, que aqui chamo pelo nome fictício de Fernanda, veio e, após nos apresentarmos, combinamos a primeira observação para a semana seguinte. Mas, já estando lá, aproveitei a oportunidade e pedi permissão à coordenadora para conhecer a escola.

Em relação à estrutura física da escola, podemos considerá-la, dentro dos parâmetros das escolas particulares, como uma escola de porte médio. Possui biblioteca, sala de informática, quadra de esporte – que, apesar de funcionar em um outro prédio de frente, fazia parte da escola - uma área coberta, uma lanchonete, uma área de lazer para os alunos do ensino infantil. Da recepção temos uma visão da escola como um todo, ou seja, vemos até a área de lazer das crianças, que fica no final da escola. Este espaço é bem colorido e diversificado. Tem, além de pular e tobogã, piscina de bolinha e uma diversidade de jogos.

O acesso às salas de aula dar-se por meio de rampas. As salas de aula não são todas climatizadas, no entanto, parece atender bem as necessidades dos alunos. Por exemplo, a sala de aula do Artur é pequena, mas, considerando que estudam nela apenas nove crianças, todas ficam bem acomodadas. Há quatro mesas coletivas, com capacidade para oito cadeiras em cada uma delas, uma lousa grande, um frigobar, e uma estante para acomodar material didático. O aparelho de

som utilizado para atividades musicais é partilhado com outras salas. A professora ou a ajudante, quando faz atividades musicais, vai pegá-lo em outra sala, devolvendo-o posteriormente.

A escola atende alunos desde a da educação infantil ao ensino médio e utiliza, para cada uma das etapas de ensino, uma proposta pedagógica diferenciada. Artur está na educação infantil e, por isso, foi nela que centralizamos nosso foco de atenção. Para essa etapa do processo educativo, a escola propõe promover o desenvolvimento da criança como um todo, considerando aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais. Com esse intuito, tenta ampliar as relações sociais, estimulando o respeito à diversidade e ao desenvolvimento da ajuda e da cooperação. Apesar disso, não apresenta nenhum projeto voltado diretamente à inclusão.

O fato de Selma ter se antecipado e comunicado à escola sobre a minha pretensão de acompanhar Artur naquele estabelecimento de ensino proporcionou-me entrever sua vontade de colaborar com nosso estudo. Inferi que isso se deu, possivelmente, pelo fato de que se tenha estabelecido, entre nós, uma relação de confiança e pertencimento - refiro-me ao fato de que nós somos mães de pessoas com autismo- que a fez enxergar para além de pesquisadora, ou seja, uma pessoa que poderia colaborar, por meio das observações, no desenvolvimento escolar de Artur. É importante ressaltar que, mesmo não tendo verbalizado (ou procurado não verbalizar) palavras que a conduzisse a essa expectativa, meu “entre-lugar” de mãe/pesquisadora e minha proposta de pesquisa de cunho intervencionista possa ter contribuído para esse pensamento.

Admito que, em minhas observações, intervi um pouco na dinâmica das aulas, mesmo que eu tenha tentado interferir o mínimo possível. Mas só o fato de eu estar ali, uma pessoa diferente que os observa, já quebra a rotina da sala. Além disso, os alunos me chamavam de tia e vinham me abraçar, com frequência, assim como me pedir para que eu mediasse alguns pequenos conflitos entre eles. Artur, entre suas atividades, olhava-me e sorria. Com o passar do tempo e a continuidade de minhas visitas a sala de aula, a turma foi reagindo com mais naturalidade a minha presença.

Acompanhei Artur, em sua escola, durante cinco meses, indo em média duas vezes por semana. Apesar de meu esforço para manter sempre os dias combinados com a professora, houve alterações de datas por imprevistos relacionados ao fato de, algumas vezes, Artur não comparecer à aula por motivo de saúde, assim como por questões familiares que extrapolavam a minha vontade e meu esforço de estar presente, exatamente, nas datas previamente combinadas.

Em relação à aprendizagem, percebi que Artur acompanhava o ritmo dos demais colegas quando era avaliado oralmente. Ou seja, sabia responder os conteúdos trabalhados em sala sem demonstrar nenhuma dificuldade. No entanto, na hora da escrita, acontecia o inverso. Ele não conseguia. Melhor dizendo, ainda não. Faço uso do termo “ainda”, considerando as possibilidades do Artur, visto que ele pega no lápis com firmeza e pinta os desenhos muito bem. Está começando o processo de alfabetização. Já conhece as sílabas e faz questão de mostrar seus conhecimentos.

Em uma de minhas observações na sala de aula do Artur, enquanto eu e Fernanda, a professora, estávamos comentando que ele tinha facilidade para aprender o conteúdo trabalhado, Artur levanta-se, segue para o mural onde as sílabas estavam expostas, juntamente com os desenhos, olha para mim, como se fosse para chamar a minha atenção, e começa a pronunciá-las. Ele fazia isso ao mesmo tempo que sorria, dando a impressão que sabia que sua atitude estava sendo, por mim apreciada. Infero isso porque, ao perceber a minha empolgação, Artur sentia-se ainda mais estimulado e pronunciava outras. Fez isso com todas as sílabas que tinham na sala.

Observei que Artur interagiu bem com os colegas de sala, ou seja, sentava com eles nas mesas coletivas, participava das brincadeiras propostas pela professora, cantava com a turma, ia ao parquinho, entre outras atividades.

Na hora dos ensaios para o São João, no entanto, ele mudava totalmente. Levantava-se e ia para o canto da parede, fazia uma expressão facial de choro e mostrava um certo “desespero”. Inferi que ele temia ser obrigado a ir ao ensaio. A professora atribuía a atitude do Artur à questão do barulho. Sua serenidade,

demonstrada por meio de seu sorriso, só reaparecia quando Fernanda dizia que ele poderia ficar na sala. Assim ele se acalmava e sorria tranquilo.

Era notório que Artur não queria acompanhar a turma ao ensaio. Mas será que ele queria, com isso, isolar-se em “seu mundo autista”? Existe esse “mundo”? Na concepção de quem? E para tentarmos mostrar que essa pesquisa em campo desconstrói essa pseudoverdade, coloco aqui uma outra situação que presenciei.

Em uma de minhas observações, participei com eles de uma dinâmica, na qual os alunos, a professora e eu, interagíamos cantando e dançando juntos. Durante a dinâmica, havia momentos em que ficávamos em pares e, em outros, ficávamos todos juntos de mãos dadas. Artur interagiu conosco sem nenhuma dificuldade. Ele mostrava satisfação com a dinâmica, visto que participava dela sorrindo, cantando e dançando, assim como os outros colegas que não tinham autismo.

Essa atitude de Artur, diante da sala, lugar onde ele se sentia seguro, vai de encontro ao argumento no qual a pessoa com autismo procura isolar-se. Ele, ao sentir-se parte do grupo, interagiu totalmente com seus colegas. Percebi que as características de seu autismo, naquele momento, ficavam quase imperceptíveis. Não estou sugerindo que Artur deixou de ser autista, por alguns momentos, mas que interagiu como qualquer outro aluno da turma, apesar de seu autismo.

Essa postura interacionista e tranquila, porém, não aconteceu quando Artur teve sua rotina da sala de aula alterada em virtude dos ensaios da comemoração de São João. De maneira contrária, ele verbalizou, com palavras e gestos, que não queria acompanhar os colegas, mostrando sofrer com a possibilidade de precisar participar do ensaio. Inferi que Artur estava diante de uma situação de instabilidade que lhe trazia insegurança. Ou seja, estaria com alunos de outras classes, e em um número maior de pessoas, provavelmente o som mais alto da música também poderia incomodá-lo, entre outros motivos. Dito de outro modo a programação era planejada sem que considerasse suas dificuldades e/ou suas significações.

Estou querendo dizer é que minha observação em campo revela que as pessoas com TEA querem relacionar-se com outras pessoas. Elas interagem ao seu modo, não obstante ao seu autismo. No entanto, é preciso que elas sintam seguras e, de alguma forma, pertencentes ao grupo com quem interage, ao invés de um ser fisicamente presente, mas “separado do mundo” por seu autismo. Assim, quando elas não compreendem a dinâmica das relações estabelecidas nos eventos, elas podem evitá-los para proteger sua face, ou seja, a sua imagem refletida em termos de “atributos sociais aprovados”, tomando emprestado os termos goffmanianos.

Artur sempre interagiu na sala de aula com seus colegas e professoras, visto ter a compreensão das relações lá estabelecidas, porém, em um contexto situacional diferente, Artur desorganizou-se emocionalmente e se negou a acompanhar os colegas. Isso ficou perceptível em sua reação ao lhe ser proposto a ida ao ensaio.

Verifiquei novamente sua recusa em acompanhar a turma no dia do sarau infantil. Esse projeto, segundo informações da escola, procura despertar o interesse da criança pela leitura, ao trabalhar o poema como gênero e estética textual. A culminância desse projeto aconteceu com apresentações de recitais pelas crianças. Apesar de ser um sarau poético, o evento, inicialmente, teve ares de um acontecimento formal. Os alunos mantiveram-se em fila, organizada por turma, e, em pé, cantaram o hino nacional. Em um segundo momento, agora menos formal, as turmas cantavam outras canções e se deslocavam, por série, para frente, no intuito de se apresentarem.

Artur não quis acompanhar os colegas. Inicialmente, agiu de forma parecida ao seu comportamento no ensaio de São João, ou seja, mostrou-se tenso com a possibilidade de sair de sala e “choramingou”. Fernanda desceu com o restante da turma e Artur ficou comigo e a professora auxiliar. Ao ouvir, da sala, o hino nacional, convidei-o para irmos assistir. O convite foi aceito quando eu lhe propus “dar só uma olhadinha de longe”.

Ficamos, então, vendo a apresentação do primeiro andar, próximo a sala de aula. Do local onde estávamos dava para ter uma visão de todo o evento que

ocorria no térreo da escola, mais precisamente, no parquinho. Percebi que, do local que juntos encontramos para participar, Artur sentia-se “confortável em suas emoções”. Ele olhava para baixo e acompanhava/participava de tudo que estava acontecendo: cantava com os meninos, aplaudia, sorria e mostrava-se feliz por isso.

Artur, apesar de posicionar-se a favor de ficar em um espaço físico diferente, não esteve, em momento algum, alheio aos acontecimentos, nem, tão pouco, absorto em um “mundo particular”. Esse ficar um pouco “distante” representa para ele um modo de poder sentir-se confortável, seguro e, assim, poder participar efetivamente do evento, como o fez de fato.

Artur externou sua satisfação em estar participando das atividades ao “fazer de conta” que estava ligando para seu tio. No “telefonema”, Artur expunha o que estava acontecendo no local. Mesmo que o conteúdo da conversa não tenha sido totalmente compreensível, pelo fato dele ter feito uso de neologismos, ou seja, criado suas próprias palavras, agrupando sílabas aleatoriamente, percebi, por meio do contexto situacional e de palavras chave como o nome do tio e outras como “contente”, “parquinho” entre outras, que Artur estava compartilhando, com o tio, o momento vivenciado.

É importante ressaltar o fato de que o Artur respondeu positivamente a uma simples modificação da norma (que seria, no caso, descer com os outros) na tentativa de inclusão. Dito de outro modo, ele não foi forçado a adaptar-se, mas também não foi excluído com o discurso de que ele não queria participar por ser autista. Como se autistas não gostassem de interagir socialmente. Artur não só dialogou com o grupo, como também convidou o tio a participar dessa interação ao compartilhar com ele o evento.

Outra manifestação de sua alegria por estar participando, ao seu modo, do evento ficou perceptível quando ele, aplaudindo as apresentações, virou para mim e de, forma afetuosa e simpática, disse:

Tia Kátia é meu amigo.

Nesse contexto situacional de satisfação, por se sentir, de modo seguro, incluído ao grupo para o qual eu tentei contribuir, ao sugeri-lo participar do evento ao

seu modo, a fala de Artur revela um ato de polidez e mostra a face de uma pessoa grata e empenhada em agradar o outro. Ou seja, possivelmente, como um reconhecimento de nossa parceria, Artur queria manter sua face positiva de amigo da “tia Kátia”. Além desse fato, ao passar uma funcionária da escola, ele abraça e diz: “felicidade”. Assim, interage e expressa toda a sua alegria e identidade com o grupo de amiguinhos que se apresenta no andar de baixo. De vez em quando, olha para eles e dá um sorriso. Possivelmente, sentindo-se incluído nessa mesma atividade.

Em minhas observações na sala de aula do Artur, percebi que essa linha tênue entre a “tia Kátia” e a “pesquisadora” foi extrapolada em meio ao nosso convívio e, ao invés disso, estabelecemos laços pessoais e afetivos que vão para além dos objetivos dessa pesquisa. Esse entrelaçamento contribuiu, ainda mais, para que eu lançasse um olhar atento enquanto pesquisadora, visto ter me possibilitado transitar melhor em seu cotidiano.

Esse convívio não apenas em relação ao Artur e sua família, mas também no que se refere aos demais sujeitos de pesquisa e colaboradores, não me permitiram uma imparcialidade em relação ao que observava. Assim, o fato de eu chegar à escola de Artur que estava em uma comemoração em homenagem ao dia do professor e não encontrá-lo participando devido ao seu autismo, abalou-me “em silêncio”. Percebi ainda mais a necessidade de outras pesquisas que se propusessem, assim como esta, ao unir os que estão à margem, os excluídos, como, por exemplo, as pessoas com TEA. Artur, naquele momento, tinha sido deixado de fora da programação da escola “para que (ele?) ficasse tranquilo”. Ou seja, mesmo que, possivelmente, sem intenção, excluíram-no, pois todos os outros alunos da classe dele estavam homenageando seus professores, exceto Artur.

Nesse dia, cheguei à escola sem ter combinado previamente com a professora. Logo na entrada, vi que havia um evento diferente. Fiquei instigada a observar Artur nesse contexto. Na recepção já perguntei se o Artur estava na escola. A funcionária me respondeu afirmativamente, mas sugeriu que eu esperasse e procurou alguém que pudesse acompanhar-me. A coordenadora veio, procurou Artur e pediu para que eu ficasse sentada assistindo as apresentações enquanto ela o localizava. Fernanda aproximou-se e também enfatizou que eu sentasse, inclusive,

apontando o local sugerido. E, em seguida, saiu a sua procura. Ao retornar, pediu para que eu esperasse “só um pouco”, porque ela precisaria estar ali devido às homenagens que estava recebendo, mas que, ao terminar, nós subiríamos juntamente com a turma (colegas de sala do Artur). E justificou a ausência dele dizendo que Artur não “quis” vir assistir “por causa do barulho e do medo dos balões”. Mas seriam realmente imprescindíveis os balões, se havia Artur?

Essa reflexão veio à minha mente, enquanto eu assistia às apresentações. Talvez esse meu pertencimento ao grupo pesquisado tenha contribuído para a minha “procura por alternativas inclusivas ou menos excludentes.” Lembrei-me da conversa que tive com o seu Antônio, quando ao tentar entender o fato de Marcos não frequentar mais a escola, ele me disse:

(...)a inclusão escolar (+) pra muita gente (+) o que é? É permitir que a criança seja matriculada e que tenha alguém ali no horário dela (++) Não importa se ela aprende ou não (+) se ela tá se sentindo bem ou não (+) se ela tá tendo as necessidades dela atendidas ou não (...)

Quero mostrar com isso que as necessidades da pessoa com autismo precisam ser consideradas no ambiente escolar. Do contrário, o aluno com autismo vai ser isolado, não em “seu mundo” (visto que esse, na perspectiva desse trabalho, não existe), mas em nosso (das pessoas, independentemente de suas características) mundo, ou seja, em nossa sociedade que tem dificuldade em entender as heterogeneidades. Ora, é compreensível que Artur, tendo pânico do barulho do estouro de balões, não iria querer estar em um espaço decorado com balões. O que ainda não consegui compreender é o porquê que, em um espaço que seria “inclusivo”, as condições mínimas para se tentar a participação do Artur na programação, não foram vistas. Refiro-me à substituição de balões como objeto decorativo.

A discussão que tento provocar com isso é ampla e vai para além de uma atitude isolada e/ou procedimentos da escola de Artur ou de uma tentativa de culpabilizá-la para, assim, obter respostas/soluções ao problema da inclusão dos autistas. Minhas atenções estão voltadas ao percurso e não à chegada. Ou seja, nossas práticas sociais constituídas no cotidiano por meio de nossos atos de fala contribuem para emergência de novos olhares sobre o outro, sobre a pessoas com

autismo. Essas outras lentes que são constituídas por nossas práticas sociais também as constituem e refletem em as práticas pedagógicas desencadeadoras e outras práticas e de outros olhares. Dito de outro modo, esse fato, analisado em sentido amplo, reflete as práticas sociais, culturais e as relações de poder nele imbricadas.

Dentro dessa perspectiva, a invisibilidade de Artur em relação à escola reflete sua invisibilidade social. As relações de poder estabelecidas evidenciam uma hierarquia na qual os alunos que estão dentro dos padrões de normalidade têm prioridade em relação ao “resto”(?) dos alunos. Muito embora, o discurso inclusivo prevaleça. Pude constatar isso ao perceber que, mesmo a programação não tendo sido pensada dentro das possibilidades de Artur, assisti, na ocasião, a exibição de uma música sendo acompanhada por uma intérprete de libras. O que me chamou atenção foi que não havia nenhum aluno que precisasse fazer uso dessa linguagem. Parecia que, em um mesmo evento, um discurso inclusivo encontrou-se com uma prática excludente. E é por isso que esta pesquisa se propõe a ouvir o que o autista tem a dizer. Não se trata de “ouvir pessoas que ninguém ouvi” somente por questão de “agir de forma politicamente correta” ou por um “ato solidário”, mas também porque seus dizeres de fato nos interessa e podem contribuir, inclusive, para orientar a escola em relação a como lidar com o autista.

Marcos, por exemplo, manifesta um senso de justiça e um cuidado em proteger outros autistas e sugeri, inclusive, como professores proceder quando o autista está em crise:

eu acho que primeiro eles deviam era (+) as pessoas que têm (...) deviam ensiná-los a lidar com pessoas especiais (+) porque a gente na hora da crise (...) É visitando e pesquisando sobre o assunto para saber como é o jeito deles (++) Na hora da crise abraçá-lo (+) se ele quiser (+) ser gentil (++) Eles querem ajudar (+) mas não ajudam porque são rígidos (++) E eu tenho experiência (...) eu tava em crise no colégio e as pessoas querendo ajudar e (+) às vezes (+) não ajudavam ((inaudível)) eu ficava mais irritado (+) mais enfezado e aí ((inaudível)) não era culpa deles não (+) não era culpa dos meus colegas coordenadores (+) nem dos donos(+) era falta de informação de como fazer para acalmar uma pessoa especial (++) Você tem de acalmá-lo e fazer que ele se sinta à vontade com você(+) mas não deixando fazer o que ele quer(+) é mostrando que você é amigo dele.

Na fala de Marcos, percebi uma sensibilidade enorme e uma face extremamente cortês. Os enunciados evidenciam a preocupação dele em relação a pessoas, “pessoas especiais”. Apesar dessa preocupação, não chega a ser rude, em seus dizeres, com as demais pessoas:

Eu acho que primeiro eles deviam era (+) as pessoas que têm (...) deviam ensiná-los a lidar com pessoas especiais (+) porque a gente na hora da crise (...) É visitando e pesquisando sobre o assunto para saber como é o jeito deles (++) Na hora da crise abraçá-lo (+) se ele quiser (+) ser gentil (++) Eles querem ajudar (+) mas não ajudam porque são rígidos (++)

Um dado interessante a ser discutido é a indicação de que a fala de Marcos foi interrompida no ponto em que ele caracterizava as pessoas que interagem com os autistas nas escolas: “ eu acho que primeiro eles deviam era (+) as pessoas que têm (...) deviam ensiná-los a lidar com pessoas especiais ”. Essa minha inferência me faz crer que, consciente ou inconscientemente, Marcos interrompeu a frase, não dando continuidade ao enunciado e não fazendo explicitamente a divisão entre “o mundo autista” e “mundo não autista”. Mas, infiro, que essa dicotomia está também naturalizada para ele.

Assim, parece evidente que Marcos tem poder discursivo, simbólico e representacional em toda sua fala; não é apenas um ser passivo que vive em um “mundo isolado de um sujeito autista”. Pelo contrário, com atos polidos, com um trabalho e jogos de faces, sensibilidade e poder de reflexão sobre a prática excludente da escola atual em relação às pessoas com TEA, ele constrói seus argumentos em defesa dos autistas.

Não só Marcos, mas também seu pai percebem o distanciamento entre o que a escola regular oferece e a necessidade do autista. Esse fato desmotiva seu Antônio a matricular o filho; por isso, Marcos não frequenta mais a escola regular.

De acordo com Marcos, além do despreparo da escola ainda há a indisciplina de alguns alunos que torna a interação difícil:

os meninos correm e gritam (...) muito barulho na hora do recreio”. Seu Antônio reafirma a posição do filho “Não tem a menor condição (...) ele não se adapta à escola (...) ele não fica na classe e na hora do recreio fica apavorado com o barulho”.

Para seu **Antônio**, a escola, nos moldes atuais, não teria como incluir o filho. Em suas palavras: “Não adianta (+) não há inclusão (...) a escola não está preparada

Encontrei situações parecidas ao acompanhar, diariamente, Carlos em sua trajetória escolar durante o ano letivo de 2015. Esse acompanhamento efetivo proporcionou-me um olhar mais atento para suas interações sociais, tanto em relação aos colegas, quanto em relação aos professores e demais funcionários da escola.

Ao iniciar essa pesquisa, eu já tinha há, aproximadamente, um ano um contato mais próximo com a escola e um relacionamento amigável e dialógico com a mesma. Esse relacionamento amistoso deu-se por conta do acolhimento que esta escola teve para com Carlos no período de sua matrícula. Nessa época, esse colégio foi o único que o recebeu após seguidas e incontáveis recusas de matrícula em outros estabelecimentos de ensino.

Em um dessas escolas, inclusive, dirigida por freiras e situada também no bairro de Fátima, em Fortaleza, ele foi excluído da maneira mais humilhante possível. Ou seja, após ser submetido a um teste de seleção não adaptado, no qual foi pago uma quantia em dinheiro para a realização do mesmo, a direção disse que não estaria aceitando autistas, porque já sabiam como era. Ou seja, “ para matricular tudo estava bem, mas depois vinham os problemas”. A prova dele não foi nem corrigida, segundo a informação da secretaria da escola. E ele, por não ter compreendido o motivo de não poder estudar lá, insistia em querer ir. Ao mesmo tempo, ele se culpava por achar que não tinha conseguido êxito na prova de seleção.

Estou colocando isso, para que o leitor deste trabalho compreenda o contexto situacional de Carlos quando chegou à escola e o sentimento “gratidão” que uma família tem para com uma escola que acolhe o filho autista, depois de tanto sofrimento, de tanta exclusão. Emprego o termo “acolher” ao invés de “matricular”, porque foi assim que Carlos e eu nos sentimos nesse estabelecimento de ensino. Inferi que ele se sentia acolhido pela facilidade de sua adaptação a uma rotina totalmente diferente da que tinha em seu antigo colégio, no interior, onde estudou por muitos anos.

Além disso, a escola mostrava-se flexível e disposta a ouvir as famílias no intuito de melhorar o processo educacional dos alunos com autismo. Em outras palavras, a coordenação da escola se propõe a sair da rigidez das normas preestabelecidas para tentar junto às famílias alternativas que se aproximem mais das necessidades especiais dos alunos. Apesar desse começo significativo, ou seja, dessa disposição e “vontade de tentar”, ainda há um longo caminho a ser percorrido até que essa “vontade” chegue à prática pedagógica dentro da sala de aula e/ou fora dela.

A escola que Carlos estuda é de orientação religiosa e possui vínculo com uma paróquia. Esse fato, porém, não foi tomado como critério de opção da família pela escola. Melhor dizendo, a família estava procurando uma escola que “aceitasse” seu filho. Como se o fato de ter autismo fosse algo socialmente inaceitável. Como se os alunos com autismos não fossem bons o suficiente para escolher a escola que querem estudar e, ao contrário, terem que ser “escolhidos” e/ou “tolerados” por estas.

Em relação a isso, Carlos, antes de chegar a atual escola, submeteu-se também a outros dois estabelecimentos de ensino que “trabalhavam com inclusão”, mas não foi “escolhido” por estes. Essa maneira “polida de exclusão” aconteceu não só com Carlos, mas com outros autistas, conforme relataram-me algumas mães em um encontro, na sala das mães, da instituição de tratamento da pessoa com autismo, conforme já mencionei anteriormente.

As experiências que Carlos teve em relação a essa forma camuflada de exclusão deram-se de maneira parecidas nas duas escolas que “trabalhavam com inclusão”. Na primeira, uma escola que trabalha com o método construtivista e cuja mensalidade está acima da média das escolas particulares de Fortaleza, consideradas caras, foi feita uma entrevista com a mãe, onde o foco principal da conversa era as características específicas do autismo do filho.

Nesse contato, era agendada uma entrevista com o “candidato a aluno” e, só depois dessa “seleção”, é que a escola iria dizer se teria vaga ou não. Carlos, no dia que seria submetido a avaliação (de seu autismo?) feita pela escola, estava um pouco irritado (porque queria pastel) e, possivelmente por isso, não foi o “aluno

autista escolhido” para compor o seu quadro limite de dois alunos com deficiência por sala.

Na segunda escola, a mãe em uma primeira conversa com a escola, contou dos desgastes emocionais do filho com recusas de matrícula que ele sofrera – “ele visitava a escola, conversava seja com psicólogos, coordenadores, e quando achava que seria matriculado, vinha a recusa” – e solicitou que a entrevista com ele só acontecesse após saber se teria ou não a vaga, para evitar maiores sofrimentos.

A coordenadora foi muito simpática, mostrou a escola e combinou uma entrevista com a psicóloga e com a mãe, ao invés do Carlos. Pediu, no entanto, que, no dia da entrevista, ela levasse uma cópia do diagnóstico para ser analisado. Na data combinada, a psicóloga a recebeu educadamente, leu o diagnóstico e quis saber mais sobre o relatório feito que acompanhava o diagnóstico. Parecia que um trecho do relatório a preocupava. Foi uma longa conversa. Perguntou detalhes sobre o comportamento de Carlos e seu relacionamento na outra escola. Mas, quando a mãe achava que tinha convencido a psicóloga da capacidade de seu filho de estudar no estabelecimento, ela avisa que vai levar as informações para a coordenação e quedaria o retorno. Uma semana depois, uma outra pessoa da escola ligou, educadamente, informando a recusa.

Esses fatos acima expostos evidenciam a segregação da pessoa com autismo, assim como as relações de poder estabelecidas entre as escolas e as famílias de alunos autistas. O próprio fato de haver escolas que “trabalham com inclusão” de certa forma legitimam, em seu avesso, as outras que não fazem esse trabalho. Dessa forma, naturalizam a exclusão, no sentido de que o aluno com autismo não tem a alternativa (exceto por vias judiciais) da escolha de sua escola, nem que sua família o faça.

Assim, algumas escolas regulares “sugerem” à família do estudante com autismo uma escola “inclusiva”, mas essas escolhem com quais autistas querem trabalhar. Dito de outro modo, há escolas que excluem o autista de forma direta, como a que falou para família do Carlos que não aceitava autistas porque depois viriam os problemas, e outras que os excluem camufladamente, escolhendo aqueles

que, pela entrevista, teriam, possivelmente, uma chance maior de “dar menos trabalho” e/ou “seria mais suportáveis”.

Infiro que a postura da última escola seria “vantajosa” à medida que lhe pode trazer o reconhecimento social de uma escola inclusiva e ainda minimizar possibilidades de ações judiciais pela recusa de matrícula. Isso porque havendo de fato pessoas matriculadas com autismo matriculadas, ficaria mais difícil provar a recusa da escola por motivos discriminatórios.

Pude perceber também essa estratégia cruel de parte das escolas regulares que se dizem inclusivas, em uma roda de conversa com as mães da instituição, já mencionada anteriormente, uma delas vez, inclusive, em tom de brincadeira, um comentário em que “ a escola matricula os autistas que não são tão autistas assim”. A fala dessa mãe revela, nas entrelinhas da brincadeira, uma exclusão velada, tal qual aconteceu com Carlos, quando foi “polidamente excluído” de duas dessas escolas.

As relações assimétricas de poder se fazem presentes na própria postura da escola detentora do poder de aceitar ou não o aluno com autismo e da família deste, na condição de esperar tal decisão e/ou ficar agradecida por ter conseguido matricular o filho com autismo. Tais assimetrias deixam entrever o autista na condição de inferiorização e/ou desfavorecimento social. Esse fato é perceptível, por exemplo, quando as condições necessárias para que Artur pudesse participar do evento da escola não foram consideradas e, ao invés disso, ele teve o seu direito de participar tolhido ao ser afastado do evento (por opção?). É possível enxergar isso também quando Carlos tem que ser submetido ao processo de “escolha” da escola, assim como no posicionamento da mãe tentando convencer a psicóloga de que seu filho não iria dar trabalho, que não era violento que (...) “quase não seria autista”(?) É importante ressaltar, contudo, que as assimetrias não são fixas, ou seja, tais relações entram em disputam em nossas práticas sociais, por meio dos jogos de linguagem. Mas retornemos agora a trajetória escolar de Carlos.

Carlos estuda em uma escola regular da rede privada, cuja a estrutura física oferecida aos alunos é satisfatória. A entrada dos alunos do fundamental II e do ensino médio é diferente da entrada do infantil e do fundamental I. Sendo as duas

sempre controladas por funcionários cuidadosos, ou seja, só liberavam os alunos quando os responsáveis chegavam, exceto aqueles que tinham permissão para ir sozinhos.

A recepção também funcionava de forma eficiente no sentido de estabelecer o contato com os outros setores da escola. Logo após a recepção podia ser visto um espaço de convivência da escola, onde fica uma das cantinas (há duas, mas a outra fica no lado que funciona o infantil) e as mesas, a quadra de esporte, os jogos, entre outros. Era desse espaço que eu acompanhava Carlos na hora do recreio. Ele sempre fazia o mesmo trajeto, ou seja, descia as escadas, porque a sala de aula dele ficava no primeiro andar, comprava o lanche na cantina e seguia para antessala da direção. Lá ele ficava até terminar o recreio. Algumas vezes, ele dirigia-se à biblioteca.

Era lá o local preferido de Carlos. O espaço é amplo, climatizado e com um bom acervo de livros. Tudo muito bem organizado pela bibliotecária, que estabeleceu um relacionamento bem interativo com Carlos. Ele, lá, passava muito tempo lendo revistas ou livros. Às vezes, se não houvesse um direcionamento, ele nem entraria em sala, passaria toda a manhã na biblioteca.

A sala da coordenação ficava entre a biblioteca e a sala de Carlos. Havia banheiros no térreo e em cada um dos andares. No segundo andar funcionavam as salas do ensino médio, assim como sua coordenação e a sala dos professores. Carlos não costumava subir. Na realidade o seu trajeto pela escola era, quase sempre, entre a sala de aula, a biblioteca, a cantina, a antessala da direção e recepção, quando estava esperando para ir embora.

Carlos sempre foi muito bem recebido na escola não apenas pelo diretor que sempre procurava conversar com ele e estimulá-lo, como também por funcionários e pela maioria dos professores. Alguns desses, porém, apenas cumpriam a obrigação de aceitá-lo, mas eu não percebia nenhuma tentativa mínima que fosse de comunicação com ele. Quanto aos colegas de sala, Carlos mostrava querer muito “ter amigos”, mas não conseguia estabelecer um relacionamento de amizade. E nem teve apoio pedagógico nessa direção. Refiro-me a ações traçadas pela escola que visassem facilitar sua interação social com os colegas. Ele teve um

maior apoio da coordenação no sentido da adaptação de suas necessidades de aprendizagem, como explicitarei a seguir.

Ao iniciar minha pesquisa de campo, eu já tinha um contato efetivo com a escola. Ou seja, estava sempre conversando com os professores nos intervalos das aulas, na hora do recreio, ouvindo-os e tentando explicar-lhes como seria a melhor forma de lidar com Carlos e, principalmente, tentando mostrar-lhes suas possibilidades. Procurava sempre a coordenação para pensarmos juntos os ajustes a serem feitos, como, por exemplo, em relação as avaliações.

A proposta inicial seria a elaboração de uma avaliação diferenciada, tal qual já era feito com alguns outros alunos com autismo. Carlos, no entanto, já vinha da escola anterior com a prática de resolução de avaliações não diferenciadas e, por isso, sugeri apenas a diminuição do número de questões e a disponibilidade de uma pessoa da escola que o acompanhasse durante a resolução. O coordenador acatou a sugestão e ele mesmo auxiliava Carlos durante a avaliação.

Meu registro de memória gravou a “surpresa” do coordenador com os resultados das avaliações. Não se tratava de um aluno com TEA com características de genialidade, mas de um aluno que, como qualquer outro, ao ser oferecida as condições possíveis para o seu aprendizado, pode conseguir ou não resultados satisfatórios. Essas condições favoráveis de aprendizagem ao qual me refiro não foram conseguidas, somente, na/pela escola, ou melhor, não foram totalmente conseguidas ainda, visto estar sempre em processo, em meio a diferentes tentativas, que nos dispomos (Carlos e eu) a procurar, em parceria com a escola.

Assim procuramos minimizar as lacunas do conteúdo causadas pela dificuldade de concentração de Carlos, principalmente quando está em sala de aula, retomando em casa, dentro de suas possibilidades, o que foi visto na sala. Não se trata de fazermos as tarefas de casa. Mas de repetir diariamente as aulas que foram dadas de uma maneira que ele tenha mais facilidade para entender. Na maioria das vezes, a opção é a explicação mais objetiva e direta, mesmo que haja perdas em parte considerável do conteúdo.

Para isso, conseguimos com a escola a permissão para que eu pudesse assistir às aulas com ele. Seria uma forma de compreender qual seria o foco

principal que o professor queria destacar em cada aula, assim como uma maneira de que a minha explicação pudesse dialogar com a dos professores e também de eu rever alguns conteúdos para que pudesse ensiná-lo com mais segurança.

Dessa forma, ao iniciar minhas observações do Carlos em campo, eu já estava nele inserida em todos os níveis, inclusive, no cotidiano escolar. Ou seja, a minha rotina na escola não mudou, mas apenas a atenção do meu olhar. Antes disso, obtive o consentimento do diretor da escola, que se mostrou muito solícito. Além dele, comuniquei também à coordenação da escola, que também não esboçou nenhum empecilho.

Ainda em relação a intervenção que procuro fazer no sentido de conseguir uma aprendizagem mais efetiva para o Carlos, é importante ressaltar que não estou querendo desqualificar o trabalho conjunto dos professores, mas apenas evidenciar que é preciso uma atenção individualizada para com o aluno com TEA, assim como um acompanhamento efetivo das atividades vistas em sala. Isso se não quisermos que a escola regular seja, para o aluno com autismo, “só para socializar mesmo”.

Essa foi uma frase que eu ouvi de um pedagogo que trabalha com autismo, durante a minha pesquisa de campo, ao tentar me orientar em relação a como proceder no acompanhamento de Carlos na escola. Ele falou que o conteúdo era o que menos importava e que o objetivo de colocar um aluno autista em uma escola regular é, principalmente, o da socialização.

Ora, o conteúdo pode sim exercer o papel secundário, visto haver outras formas de conhecimentos importantíssimas e diferentes dos eleitos, pela escola e pela sociedade, como importantes e imprescindíveis. No entanto, o que me preocupa nessa visão é já partir do pressuposto que o aluno com autismo é “incapaz” de aprender tais conteúdos, antes mesmos de avaliar suas possibilidades (considerando o grau de comprometimento de seu transtorno) e/ou tentar estratégias e métodos para que esses aprendizados aconteçam. Dito de outra forma, o aluno com autismo deve, na perspectiva deste trabalho, ir à escola como qualquer outro para através de suas relações com colegas, funcionários, professores... ter diferentes aprendizados, inclusive, os do conteúdo programático.

Sugiro que as intervenções pedagógicas possam ter como parâmetro o cotidiano do aluno em sala e não o estereótipo criado em torno do autismo. No entanto, por uma questão de recorte da pesquisa, não me aprofundarei nessa questão pedagógica. Apesar disso, percebo a relevância desse assunto no que concerne a desmistificar a ideia do autista habitar em um mundo paralelo e, dessa forma, compreendê-lo como uma pessoa capaz, inclusive, de tentar quebrar discursivamente, por meio das estratégias de polidez linguística, a “redoma de vidro” construída em torno de seu estereótipo.

Essa perspectiva do aluno com autismo frequentar a escola regular com o intuito único ou principal de socialização está sendo naturalizado de forma ressignificada com um sentido de “faz de conta que é aluno”. O que favorece à manutenção da ideia dicotômica de “mundo autista” e “mundo não autista”, ao afastá-lo ainda mais de seus colegas de sala. Ora, afinal, ele estaria ali, mas sua participação efetiva nas aulas não estaria acontecendo, assim, “seus dizeres não estariam valendo”.

Carlos, por exemplo, em uma aula de Português na qual estavam sendo organizadas as equipes para apresentação de um trabalho, que consistia na apresentação de uma crônica, foi desconsiderado enquanto aluno. Ou seja, foi deixado de fora das equipes. É importante ressaltar que era do conhecimento da professora e de alguns colegas o gosto de Carlos pela leitura, visto que já era o segundo ano em que ele estudava com a turma e sua rotina na biblioteca deixava entrever essa habilidade, esse gosto pela leitura. Melhor dizendo, o prazer que ele sente nessa atividade. Ao perceber que todas os outros alunos já estavam com suas equipes formadas, exceto Carlos. Perguntei:

Pesquisadora: E em qual equipe o Carlos vai ficar?

Professora: Não (+) não se preocupe não (+) depois eu faço um trabalho escrito pra ele (++)

Pesquisadora: Não (+) mas ele gosta de crônicas (++)

Pela resposta e o tom espontâneo e tranquilo em que ela usou para responder-me, inferi que a professora, possivelmente, nem tenha se dado conta do quanto que essa atitude de não procurar inclui-lo em uma equipe, assim como a sua proposta de fazer um trabalho “depois” foram excludentes”.

Nesse contexto, o trabalho escrito, assemelha-se a um fazer “qualquer coisa” já que ele seria autista e “estaria na escola só para constar”. Dito de outro modo, a socialização estaria sendo interpretada como uma forma de dizer que “o aluno não precisaria produzir, uma vez que ele teria autismo e, portanto, não teria capacidade para isso” ou então que “a sua produção não interessaria a ninguém, pois seria a produção de alguém que vive absorto em seu mundo particular”.

Senti-me impulsionada a intervir, já que a proposta desse trabalho atrela-se a um posicionamento ético e político de contribuir linguisticamente para emergência de olhares mais humanos e voltados, principalmente, às vozes silenciadas. Sugeri, então, que o Carlos fosse incluído em uma das equipes e expliquei que ele poderia apresentar um bom trabalho, até porque ele tinha, por prazer, o hábito de ler crônicas. A professora ouviu minha sugestão e perguntou para o grupo qual das equipes poderia colocar o Carlos. A princípio nenhuma se manifestou. No entanto, quando eu perguntei, individualmente, a uma colega de sala se Carlos poderia participar da sua equipe, ela combinou com as outras colegas e elas o aceitaram.

A apresentação do trabalho consistia em leitura de uma crônica, no comentário da mesma e na sua contextualização (falar quem era o autor, citar outras publicações que o autor tenha feito, entre outros pontos). A crônica que a equipe do Carlos ficou intitulava-se a “Última crônica” de Fernando Sabino, que, por coincidência, Carlos já tinha lido como uma forma de lazer em sua casa.

Na equipe, ele ficou responsável por comentar a crônica. E foi isso que ele fez no dia da apresentação. Não quis ficar em pé na frente com os demais, porém, de sua carteira que estava posicionada, como as outras, em círculo, ele comentou toda a crônica e de maneira bem explicada, com uma riqueza de detalhes. A maneira de como ele iria colocar-se para o grupo não foi combinada comigo previamente. Nós apenas relemos juntos a crônica e, por isso, eu não tinha imaginado que após comentar a crônica, Carlos iria deixar uma reflexão, uma mensagem relacionada ao texto comentado. Infelizmente, eu não estava filmando a apresentação e, por isso, não pude trazer suas palavras a esse trabalho. Aproveitei apenas o momento para me encantar com seus dizeres.

Percebi que a maior parte dos alunos ficou “surpresa” com a apresentação de Carlos, assim como a professora. O próprio ato de se surpreender diante de um bom desempenho das atividades da pessoa com autismo, como aconteceu também com o coordenador em relação aos resultados das avaliações e, agora, com os colegas e professora, revela que a ideia errônea da incapacidade do autista está naturalizada até mesmo no ambiente escolar.

Mas as pessoas com autismo têm seus mecanismos de resistência. Observei que Carlos, ao ir além do solicitado pelo grupo ao acrescentar a mensagem, tinha aproveitado a oportunidade para mostrar sua face positiva de um aluno capaz de se apresentar bem. Isso foi confirmado em sua fala ao sair da sala e receber meus elogios:

Carlos: Tá feliz comigo? Tá orgulhosa de mim?

Pesquisadora: Estou sim (++) Você se apresentou de maneira muito linda (++) E eu tô orgulhosa de você (++)

Carlos: Os meus colegas vão querer ser meus amigos? A Menina dos Óculos Cor de Rosa vai me achar assim (...) bonitão?

Pesquisadora: Vai sim (++) Você é lindo (...)

Carlos: Já que eu me apresentei lindo (+) eu posso pedir o que eu quiser?

A conversa de Carlos evidencia que ele tem consciência de que agradou a face positiva de sua mãe ao fazer a pergunta: “Tá feliz comigo? Tá orgulhosa de mim?” Ao mesmo tempo, evidencia a sua face de pessoa que sente falta de ter amigos: “Os meus colegas vão querer ser meus amigos? A Menina dos Óculos Cor de Rosa vai me achar assim (...) bonitão?”. Ao fazer essas perguntas, infiro que, de forma implícita, Carlos vai, por meio de estratégias de polidez de forma *off-record*, construindo argumentos para fazer um pedido. Quando eu digo: “Vai sim (++) Você é lindo (...)”, fornecendo a máxima de simpatia a **Carlos**, ele finalmente faz o seguinte questionamento: “Já que eu me apresentei lindo (+) eu posso pedir o que eu quiser?”. Com atos implícitos e explícitos, e com estratégias de polidez *on-record* ou *off-record*, Carlos faz um trabalho com as faces e joga com as estratégias de polidez linguística.

A conversa do Carlos contraria o discurso do isolamento opcional da pessoa com autismo. Ao perguntar, por exemplo, se a Menina dos Óculos Cor de Rosa vai lhe achar bonitão, ele mostra que compartilha dos mesmos sentimentos de qualquer outro adolescente, inclusive, o de ser admirado por uma garota que gosta.

O que quero dizer é que os autistas sentem (...) alegrias, tristezas, desejos, decepções, desprezos, exclusões, como qualquer outra pessoa e que, para que nós possamos percebê-los, precisamos olhá-los de fato, escutá-los acima de tudo.

Acredito que perspectivas equivocadas acerca do autismo, como a de que o autista vive encapsulado em seu mundo, ao nosso ver, contribuem para inibir a aproximação de outras pessoas em relação a eles. Ora, ao procurar adentrar em um “mundo fechado” a pessoa corre o risco de ser invasiva. Assim é possível que uma outra pessoa, até como uma estratégia de preservação de face, pode preferir não tentar uma aproximação com os autistas. Ou seja, não “arriscar” o contato e deixá-los “sossegados em seus mundos”.

Dessa forma, percebi durante esta pesquisa que uma grande parte das pessoas parecem não saber como lidar com o autista. Às vezes, na própria escola, a pessoa autista está junto ao grupo, porém, fora do convívio pleno com o mesmo. Carlos experimentou, por diversas vezes, está perto de seus colegas e professores, mas ser excluído por eles, mesmo que não o tenham feito intencionalmente.

Para ser mais específica no que me refiro acima, coloco o que se passou em uma aula na qual observei. As professoras de Artes e Informática estavam realizando um trabalho interdisciplinar, inclusive, dividindo os mesmos espaços, a saber, a sala de informática para o momento inicial e, posteriormente, uma quadra coberta. Os alunos entraram na sala de informática e foram orientados para se posicionarem em círculo para que pudessem ouvir as orientações sobre as atividades do bimestre, que se iniciariam naquela aula. Tratava-se de um projeto que seguiria por aulas subsequentes. A turma posicionou-se conforme a orientação, ou seja, com as cadeiras viradas de frente para elas e do lado contrário aos computadores. Carlos entrou com o grupo e ficou procurando uma cadeira para sentar. A professora de informática, que aqui chamo pelo nome fictício de Maria, pegou uma cadeira, virou em direção contrária a dos demais alunos, ou seja, de frente para o computador e de costas para elas e para o restante da turma, pediu que Carlos sentasse e ligou o computador para ele, enquanto os outros ouviam os avisos.

Apesar de eu estar fazendo o possível para não intervir na dinâmica da sala, senti necessidade de entender aquela situação. Perguntei, então, o porquê que Carlos estava posicionado de maneira diferente dos outros. E ela justificou-se:

Não é só enquanto eu dou os avisos (++) É porque ele (+) às vezes (+) fica gritando e (+) quando eu coloco o filme, ele fica tranquilo assistindo. ((disse isso sorrindo)).

A atividade seria em equipe e envolveria a atividades cênicas e apresentações de música e dança, entre outras, de acordo com a criatividade do grupo. Os alunos iriam criar peças teatrais ou outra forma de artes que ficaria a critério deles, filmariam e exibiriam usando os recursos disponíveis na sala de informática.

Não houve nenhum critério sugerido pelas professoras para a formação das equipes, o que resultou na exclusão de Carlos, Alex e Lúcio. Os dois últimos não eram autistas, mas tinham deficiência intelectual leve. Cada equipe dirigiu-se à quadra para combinarem o que iriam apresentar. Carlos ficou assistindo ao filme. Conversei com a professora de Artes e perguntei se não havia a possibilidade de conversar com as outras equipes no sentido de incluí-los. Ela achou que seria difícil os outros aceitarem, visto que as equipes já estariam montadas. Percebi que a situação a incomodou um pouco, possivelmente devido as minhas indagações. Após alguns minutos, ela me disse em tom aliviado:

Já sei o que vou fazer (...) vou juntar Carlos, Alex e Lúcio em uma equipe e pensar em alguma coisa pra eles fazerem (+) bem lega.

O fato da professora tentar formar uma equipe apenas com aqueles alunos diagnosticados com alguma “deficiência”, ou seja, de tentar fazer inclusão agrupando unicamente os excluídos - considerando o fato deles, quase sempre, ficarem sem equipe ou terem uma dificuldade maior para se inserirem em uma - denota uma visão hierárquica das pessoas, cuja “superioridade” seria atribuída aos demais alunos. Ou seja, àqueles que supostamente estariam dentro dos padrões de normalidade¹².

¹² Considero aqui estar dentro dos padrões de normalidade as pessoas sem diagnóstico de deficiência.

Essa concepção assimétrica é evidenciada no fato da professora não cogitar a possibilidade de incluí-los nos demais grupos, como revela sua fala quando diz que seria “difícil eles aceitarem” por já estarem com as equipes formadas. É importante ressaltar que as equipes tinham sido formadas na mesma aula, ou seja, não havia ainda trabalho já organizado. Outro fato relevante é o de que Lúcio, mesmo tendo faltado, iria ser colocado na equipe de Carlos e Alex, enquanto outros que também estavam ausentes no dia não seriam direcionados para essa mesma equipe. Assim é perceptível que o elo que ligaria essa equipe seria o do desprestígio social, da exclusão. Dito de outro modo, seria a “equipe dos que sobraram”, “dos inaudíveis”. Considero que a professora mostrou, em seu discurso inclusivo, uma prática excludente.

Dentre os três adolescentes, apenas Carlos era autista e por isso era ainda mais discriminado. O fato de ter sido o único a ser colocado em sentido contrário à turma pela professora, enquanto ela explicava as atividades que seriam feitas demonstra isso. Vale ressaltar que as referidas atividades faziam parte de um projeto que se estenderia por outras seguidas aulas. Ao privá-lo da explicação inicial, estaria deixando-o de fora das aulas de quase todo o bimestre, visto estas serem uma continuação da aula inicial.

Diante de minhas observações, norteio-me por trilhas inversas às que afirmam que o autista procura afastar-se das pessoas e que vive em um mundo próprio. Reconheço sua significativa dificuldade em relacionar-se com as pessoas. No entanto, isso não significa que ele não queira e nem que viva em uma “outra dimensão”. Ora, o que vi em sala não foi uma pessoa autista procurando encapsular-se em “seu mundo”, mas, exatamente o contrário, ou seja, uma outra pessoa não autista, querendo “empurrá-lo” para um mundo à parte, fora do contexto situacional vivenciado, naquele momento, por toda a turma.

As pessoas com TEA, como quaisquer outras, querem e precisam ser valorizadas e reconhecidas diante do grupo ao qual pertencem como capazes. Elas sentem a discriminação e sofrem com a exclusão, porque não estão alheias aos acontecimentos que as circundam. Pelo contrário, estão atentas. E têm vontade de se relacionar com as pessoas e transpor, por meio das estratégias de polidez ou (im)polidez, os obstáculos causados não somente por seus déficits nas relações

sociais características de seu transtorno, mas também causados por práticas sociais discriminatórias e preconceituosas. Afinal, qual de nós conseguiria sentir-se estimulado, produtivo, se, ao chegássemos em uma reunião, seja de trabalho ou de qualquer motivo, fôssemos, educadamente, dispensados? Posso inclusive inferir da situação hipotética colocada que, provavelmente, quiséssemos nos afastar do grupo que nos dispensou, sem motivos.

Fiz essa comparação, “grosseira”, não para minimizar o sério comprometimento das pessoas com autismo em relação ao contato social, mas para dizer que essa dificuldade, somada a uma prática social excludente, diminui ainda mais as possibilidades de socialização do autista. E também para que os leitores desse trabalho pudessem mensurar os sentimentos das pessoas autistas ao passarem, repetidas vezes, por situações constrangedoras. Assim, ao colocar a situação hipotética de exclusão em si, inferi que o leitor desta pesquisa, contra hegemônica, possa “vivenciar” um pouco desse sofrimento e isso contribuir para emergência de novos olhares sobre a pessoa com autismo.

Se algumas pessoas acham “estranho” o modo de agir e comunicar-se do autista, a ponto de compreender suas diferenças como a representação de um “universo particular” ou “o mundo autista”, por que não podemos considerar também as dificuldades que as pessoas com autismo possam ter em relação a compreender lógicas diferentes das suas, como, por exemplo, as regras sociais e, conseqüentemente os padrões comportamentais de determinados grupos? Isso nos conduz ao equívoco de acharmos que eles preferem viver em um mundo isolado, quando, na verdade, gostariam de viver em um mundo inclusivo. O autista quer afastar-se da sociedade que o isola e não das pessoas.

Carlos, apesar de ter uma dificuldade maior em manter uma conversa com outras pessoas que não seja as do seu convívio diário, demonstra sempre uma vontade de interagir com elas. Ele, ao ser convidado pela mãe, que queria tirá-lo um pouco de sua rotina de assistir filmes repetidas vezes, para descer do apartamento e tomar banho de piscina, argumentou que não iria porque não teria ninguém. Nesse caso, ele estava se referindo a pessoas de idade aproximada a sua, ou a presença da família.

Mãe: Bora descer (+) filho (+) pra sair um pouquinho dos filmes?
Carlos: Me deixa (+) mãe (++)
Mãe: Bora (...) a piscina tá ótima.
Carlos: Tem criança lá?
Mãe: Tem não (+) Tá bem tranquila (++) Só tem a gente (++)
Carlos: Então eu não vou (++) Eu só gosto quando tá cheia de gente (...) assim quando têm crianças brincando (...) quando vem a família toda (...)
Mãe: Valha (+) eu pensei que tu preferisse quando tivéssemos só nós (++)
Carlos: Não (++) Assim não tem graça (++) Só gosto de ir quando tá todo mundo.

Quando convido para ele ir tomar banho de piscina, utiliza-se da estratégia de polidez negativa *on-recorde* usando o imperativo fala de forma irritada:

Me deixa (+) mãe (++).

Carlos nunca teve nenhum amigo/colega no prédio. Ao descer e encontrar crianças ou adolescentes na piscina, ele fica ansioso e parece querer chamar atenção para si, pois gesticula e sorrir mais, às vezes, em “exagero”. Isso não significa que ele não queira se aproximar e fazer amigos. Sua fala evidencia seu desejo de estar com a “turma do prédio”, mesmo tendo dificuldade de estabelecer essas relações.

Essa vontade pode ser percebida não apenas em relação a Carlos, mas também evidenciou-se nos outros dois sujeitos de pesquisa. Dentre as tantas situações em que demonstraram querer interagir, cito como exemplo, um dia no qual Artur mostrou-se feliz em participar de uma dinâmica na sala com os colegas; assim como quando Marcos que, ao chegar nos diferentes locais em suas “andanças” com o pai, procurava sempre conversar com as pessoas (sobre assuntos que lhe interessam), interagir com elas e saber, por meio dessas conversas, um pouco da história dos lugares visitados. Enfim, os três apresentaram-se como pessoas capazes de interagir socialmente por meio das estratégias de polidez linguística.

Aos resultados:

Observei em campo que, na realidade, o autista quer estabelecer interações sociais, não obstante as dificuldades características do TEA. O seu jeito de se aproximar, no entanto, não é reconhecido socialmente como aceitável, fato que contribui para a exclusão em relação ao grupo em que tenta se inserir e,

consequentemente, para o seu tolhimento. Uma vez não aceito, ele recolhe-se ainda mais. Ou seja, isola-se, porque é isolado. É uma forma de se proteger da sociedade que o “estranha”. Dito de outro modo, as pessoas com autismo tentam evitar situações embaraçosas e não, especificamente, o contato com as pessoas.

Ao utilizar estratégias para preservar sua face mostra que ele não é inerte e nem está encapsulado em um mundo paralelo. Essa visão é decorrente de um estigma construído socialmente, de um (pre) conceito. Os dados desta pesquisa, assim, evidenciam que as pessoas com TEA:

- * Não estão absortas em uma espécie de “mundo autístico”. Ao contrário, estão atentas aos seus entornos e tentam estabelecer interações sociais e, assim, diminuir distâncias entre elas e outras por meio de seus jogos da preservação de face.
- * São polidas, quando querem ser, e utilizam, predominantemente, em seus enunciados linguísticos, as estratégias on-record e off-record para preservação de faces nos rituais de interação;
- * Utilizam a estratégia bald-off-record com menos frequência;
- * Age também de forma (im) polida e impolida, como qualquer outra pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no conceito de Wittgenstein (1969), segundo o qual o significado de uma palavra corresponde a seu uso em um jogo linguístico, intenção ganha significado a partir da linguagem e do contexto em que é usada. Dentro dessa ótica, essa pesquisa procurou trazer “outras peças”, muitas vezes desconsideradas, a esse jogo de linguagem: os atos de fala das pessoas com autismo.

Assim, ao fazer esta pesquisa, além de analisar o processo de interação social e a linguagem da pessoa com TEA, quis também contribuir na diminuição do preconceito que a sociedade ainda manifesta contra elas, podendo, inclusive, mostrar a necessidade de uma verdadeira relação de interação social e de escuta. Em outros termos, pretendi contribuir trazendo os atos de fala dos autistas, geralmente tão silenciados em um mundo que busca um padrão de “normalidade”, de “homogeneidade”, negando, inclusive, as diversidades linguísticas e sociais.

Para tanto tentei fazer uma pesquisa, cuja contribuição maior estivesse, talvez, na própria trilha na qual percorri, junto aos meus sujeitos e colaboradores, aprendendo com eles valores que até, então, não tinha percebido serem tão necessários e fundamentais para uma visão de uma sociedade menos excludente e mais humana. Isso eu não coloquei nos resultados, mas evidenciei nas entrelinhas do nosso percurso.

O método etnográfico permitiu-me adentrar ao cotidiano de Artur, Carlos e Marcos e acompanhá-lo em diferentes lugares e, conseqüentemente, observá-lo nas mais variadas situações. Procurei ir, na medida do possível, onde eles estivessem (colégio, clube, residência, instituição de tratamento, cinema, passeios, entre outros) e isso facilitou o meu entendimento de seus contextos familiares, sociais e situacionais.

Procurei trazer a essa pesquisa não apenas falas para serem analisadas se seriam polidas ou não, mas também os contextos sociais, políticos, culturais, históricos, familiares e situacionais imbricados nas conversas das pessoas com autismo. Apesar da análise dos dados terem sido feitas, principalmente, na conversa

dos sujeitos de pesquisa, trouxe também e, não secundariamente, os dizeres das famílias, suas histórias e significações.

Busquei conduzir o leitor deste trabalho à cena. Para isso, descrevi a estrutura física de alguns lugares, assim como relatei não apenas o que vi, mas minhas percepções. Coloquei-me enquanto mãe/pesquisadora e as dificuldades e facilidades de pertencer ao grupo no qual pesquiso. Expus, por meio de nossos atos de fala, sofrimentos, alegrias e superações cotidianas.

Pude verificar, por exemplo, que autista, algumas vezes, manifestava formas de resistências à tentativa de enquadramentos ou a outras situações que lhe causasse sofrimento. A essa chamei de (im) polidez¹³. As situações de desgosto, muitas vezes, justificável, eram quase sempre, consideradas como uma “crise” características do autismo. Assim, geralmente, não eram resolvidas, porque o autista não era escutado de fato.

Não sugeri, durante esse estudo, que essas crises tivessem apenas causas externas. O que observei foi que há situações desencadeadoras significativas que precisam ser mais bem estudadas. Verifiquei que o autista, por não ser alheio aos acontecimentos, resiste, como qualquer outra pessoa, mesmo correndo o risco de que sua (im) polidez, forma de resistência, seja confundida com impolidez, ausência de polidez.

Percebi que as pessoas com autismo processam informações de maneira diferente e que isso dificultava as interações sociais à medida em que há uma alteração na compreensão das regras sociais hegemônicas. Por outro lado, vi também que isso não significava que elas vivessem encapsuladas em um “mundo particular”. Pelo contrário, eram atentas, mesmo não parecendo, e procuravam interagir socialmente por meio de estratégias de polidez linguística.

Observado isso, questioneei a ideia dicotômica de mundo autista/ “mundo não autista”. Embora eu não tenha encontrado nenhum trabalho científico que afirmasse exatamente essa dicotomia, pude constatar, por meio dos relatos e observações durante este trabalho etnográfico, que essa concepção vem sendo,

¹³ Tomei “emprestado” o conceito de Oliveira (2007).

cada vez mais naturalizada e compreendida como uma “verdade” e que essa forma de perceber o autista segrega, colocando-o à margem ao não considerar seus dizeres, suas significações, suas epistemes.

O (con) vívio, durante o período desta pesquisa, mostrou-me que, ao invés do autista viver em um “mundo particular”, ele está sendo constantemente excluído do convívio social, sob esse discurso. Em outras palavras, esse ato de fala no qual a pessoa com TEA vive absorta em uma espécie de “universo autista” naturaliza/(re)produz esse conceito.

A polidez se apresentou neste estudo como uma forma intrínseca à linguagem e à interação de pessoas com autismo. Muito do que elas comunicam passa pelo “cuidado” com o que o interlocutor possa pensar, inferir sobre o enunciado. Isso é mais um argumento a favor de que o autista não é alheio aos acontecimentos e que se empenha em melhorar seus processos interacionais.

Mas os conceitos não são fixos. Ao contrário, são construídos e reconstruídos também por meio de nossas práticas culturais entendidas como jogos de linguagem. Foi nessa perspectiva alencariana, que procurei trazer os jogos de linguagem das pessoas com autismo para que, entre diálogos e disputas com outros jogos, possam construir, linguisticamente, novos olhares, inclusive, menos excludentes.

Sei que no que se refere aos estudos da linguagem das pessoas com autismo há muito a se saber. É uma trilha longa e ainda desconhecida, na qual estou dando um passo que entendo como curto, mas que almeja, em meio a outros, manter-se em percurso.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Claudiana Nogueira de. O Mito da representação nos estudos críticos da linguagem. In: PINTO, Joana Plaza; FABRÍCIO, Branca Falabella (Org.) **Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias**, - Goiânia: Cãnone Editorial, 2013, p. 35-56.

_____. Pragmática cultural: uma visada antropológica sobre os jogos de linguagem. SILVA, Daniel Nascimento; FERREIRA, Dina Maria Martins; ALENCAR, Claudiana Nogueira de ALENCAR (Org.). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014, p.11-14.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. São Paulo: Artmed, 2009.

ARAÚJO, Álvaro Cabral Araújo; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação americana para os transtornos mentais – o DSM-5 – de terapia comportamental e cognitiva. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v.16, n.1, p.67-82, 2014.

ASSUPÇÃO JR., Francisco B. Autismo: a questão do diagnóstico. In: BRITO, Maria Claudia; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (Org.) **Transtorno do espectro do autismo e fonoaudiologia: atualização multiprofissional em saúde e educação**. Curitiba: CRV, 2013, p.11-22.

AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. Harvard University Press, 1962.

_____. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BONFIM, Marco Antônio. **Queres saber como fazer identidades com palavras?: uma análise em Pragmática Cultural da construção performativa do sem terra assentado no MST-CE**. 145f. 2011. Dissertação (Mestrado em. Linguística Aplicada) – I Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. **Politeness: some universals** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como processo de desaprendizagem. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.p.45-63.

FERNANDES, Maria Goreti Martins Almeida. **O Estudo de uma família com uma criança autista** 89f. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação).- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2010.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FONTENELE, Lissa Mara Saraiva **O novo contexto da educação especial: uma pesquisa etnográfico–discursiva sobre identidades profissionais e maternas**. 250f. 2014. Tese (Doutorado em.Linguística),-Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Interaction ritual**. New York: Harp e Ruw, 1967.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Rituais de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GONÇALVES, Ana Sofia Ramos. **Alunos com perturbação do espectro do autismo: intervenção educativa** 105f. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). – ESE Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

GRANDI, T; PANEK, R. **O cérebro autista**. Tradução de Cristina Cavalcante. Rio de Janeiro: Record, 2015.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v.2, p. 217-50, 1943.

_____. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P.S. (Org.) **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola, 2006.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de asperger: uma visão geral. Rev. Bras. Psiquiatr., v.28, suppl.1, p. s3-s11, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/en_a02v28s1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Cortez, 1997.

- LEECH, Geoffrey N. **Principles of pragmatics**. London: Longman, 1983.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.
- MEY, Jacob. Sequencialidade, contexto e forma linguística. In: SILVA, Daniel Nascimento; FERREIRA, Dina Maria Martins; ALENCAR, Claudiana Nogueira de (Org.). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014. p.11-14.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 2001.
- OLIVEIRA, J de. **A estética da polidez no discurso de "Lula" da Silva** São Paulo: Loyola, 2007.
- OLIVEIRA, Catarina Farias. **Comunicação, recepção e memória do movimento sem terra: etnografia do assentamento Itapuí/RS**. Fortaleza: UFC, 2014.
- PAIVA, Geórgia Maria Feitosa; BONFIN, Marco Antônio Lima do. Violência linguística e (im) polidez no facebook: analisando práticas racistas no futebol brasileiro. [S.l]: [s.n],2015,
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. L. P. MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.p. 67-84.
- PINTO, J.P. Pragmática. In: MUSSALIN, B. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2004.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Nova pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. Prefácio: da arrogância cartesiana à “nova pragmática”. SILVA, Daniel Nascimento; FERREIRA, Dina Maria Martins; ALENCAR, Claudiana Nogueira de ALENCAR (Org.). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014. p.11-14
- SAAD, Andressa Gouveia de Faria; GOLDFELD, Márcia. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v.21, n.3, p.255-260, jul./ set.2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes In: BOAVENTURA, de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SILVA, Daniel Nascimento; FERREIRA, Dina Maria Martins; ALENCAR, Claudiana Nogueira de (Org.). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014. p.11-14.

TEIXEIRA, Elisângela Nogueira; MARTINS, Helena Franco. Curso de linguística geral: reação e adesão à perspectiva representacionista. **ReVEL**, n. 2, 2008. Edição especial. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_2_curso_de_linguistica_geral_reacao_e_adexao.pdf>. Acesso em: 20 abr.2016

TEIXEIRA, Leticia Adriana Pires. **A polidez na conversa de pessoas esquizofrênicas** – figuratividade estratégias e faces. 271f. 2011.Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruini. São Paulo, Nova Cultural, 1989 (Os Pensadores).

_____. **Tractatus lógico-philosophicus**, Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos, São Paulo: USP, 2001.