



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**KATIANE SILVA SANTOS**

**MARCAS DE HESITAÇÃO NA FALA DE CRIANÇAS COM AUTISMO:  
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOB O PARADIGMA TEXTUAL- INTERATIVO**

**São Cristóvão-SE  
2019**

**KATIANE SILVA SANTOS**

**MARCAS DE HESITAÇÃO NA FALA DE CRIANÇAS COM AUTISMO:  
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOB O PARADIGMA TEXTUAL-INTERATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito à obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.  
Linha de Pesquisa: Descrição, Análise e Usos Linguísticos.

Profa. Dra. Geralda de Oliveira Santos Lima  
(Orientadora)

São Cristóvão-SE

2019

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Santos, Katiane Silva

S237m Marcas de hesitação na fala de crianças com autismo: construção de sentidos sob o paradigma textual-interativo / Katiane Silva Santos ; orientadora Geralda de Oliveira Santos Lima. – São Cristóvão, SE, 2019.  
105 f.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Linguagem e línguas. 2. Autismo 3. Interação social. 4. Textos. 5. Análise do discurso. I. Lima, Geralda de Oliveira Santos orient. II. Título.

CDU 81

**KATIANE SILVA SANTOS**

**MARCAS DE HESITAÇÃO NA FALA DE CRIANÇAS COM AUTISMO:  
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOB O PARADIGMA TEXTUAL-INTERATIVO**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

São Cristóvão, 27 de agosto de 2019.

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Geralda de Oliveira Santos Lima (Presidente)  
Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas ((UNICAMP)  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

---

Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu (1º Examinador - Interno)  
Doutor em Linguística Histórica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

---

Profa. Dra. Elza Ferreira Santos (2º Examinador - Externo)  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)

Dedico este trabalho a todas as crianças com autismo que lutam para superar seus desafios.

## AGRADECIMENTOS

A Externo minha gratidão ao Universo por proporcionar mais uma etapa de grande aprendizado científico e crescimento pessoal, quando já havia perdido as esperanças em realizar esse sonho achando que “meu tempo já tinha passado”, que eu não seria capaz.

Quero agradecer, em especial, a uma pessoa que sempre acreditou em mim, na minha determinação, que torceu pela minha vitória durante toda a minha vida. Sei que ela sempre acreditou na minha capacidade, que eu poderia ir mais longe. Essa pessoa a quem eu admiro por ter sido uma grande lutadora e vitoriosa, porque venceu as grandes batalhas da vida: minha mãe Elizabete. Obrigada por existir!

Não posso deixar de agradecer ao primeiro e grande Caveira da Polícia Militar de Sergipe, meu pai Carivaldo, que sempre mostrou sua admiração por mim. Tenho que confessar que a força e determinação que carrego são heranças suas, meu velho. Obrigada!

Há pessoas que entram em nossas vidas para iluminar, que deixam nossas trajetórias mais leves, que fazem com que nossos fardos não pareçam tão pesados ... minha digníssima professora e orientadora Dra. Geralda Lima. Que mulher! A senhora é uma inspiração para tod@s os Geraldin@s. Jamais esquecerei da sua humildade, da sua generosidade quando mal me conhecia, mas, me disse “*não se preocupe, eu posso ser sua orientadora*”. Senti um misto de alívio e satisfação. A senhora é uma mulher linda e incrível! Obrigada, professora, por ser tão compreensível comigo durante os momentos difíceis pelos quais passei. Obrigada pelas orientações tão valiosas. Aprendi muito. Serei eternamente grata não só pelas orientações, mas por ser tão humana. Gratidão!

Minha filhota, Clarice, obrigada por fazer parte da minha vida. Mesmo sendo criança, esteve ao meu lado me dando forças, me apoiando, se preocupando com cada etapa do trabalho, sempre com aquela frase: “*já terminou o seu trabalho?*”. E ela sempre me acalentando nos momentos de fraqueza com aquele “*Você vai conseguir!*”. Obrigada, Clarice!!

Agradeço imensamente aos meus familiares por torcerem por mim e por serem essas pessoas maravilhosas, com quem sei que posso contar a qualquer momento, por ouvirem meus anseios e preocupações. Minhas irmãs, Andrea, Elizabete, Elisângela, Kátia, Aline, Alessandra, Michele, é, tenho sorte porque tenho muitas irmãs! Obrigada!!

Quero agradecer as minhas sobrinhas tão queridas, tão solícitas e amorosas. E falando em sobrinha, que dizer dela? Cybelle. Sem palavras para agradecer tanto empenho na

realização da minha pesquisa. Vocês não sabem o quanto caminhamos para chegarmos até aqui! Literalmente. Gratidão, Cybelle por ter lutado junto comigo, em cada etapa, em todos os momentos, e quantas visitas ao campo de pesquisa! Você esteve comigo desde o início do trabalho até o final. Você sabe o quanto foi árdua a caminhada, mas nunca me abandonou. Obrigada, meu girassol!!!

Minhas amigas e amigos, que de maneira direta ou indireta me apoiaram e me incentivaram a continuar. Meus companheiros e companheiras do LETAM (Laboratório de Estudos em Texto, Argumentação e Memória), obrigada por compartilharem suas experiências comigo. Minhas amigas, Dani, Bela, Lorena, obrigada pelo companheirismo, por ouvirem minhas preocupações. Vocês são maravilhosas!!!

Agradeço a Profa. Dra. Márcia Mariano, presente na banca de qualificação, pelas observações e incentivo, por me proporcionar não apenas o conhecimento racional, mas por sua manifestação de carinho e atenção.

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu por estar presente tanto na banca de Qualificação quanto na Defesa. Obrigada pelos direcionamentos, pela sua contribuição e, principalmente, o incentivo.

Meus agradecimentos à Profa. Dra. Elza Ferreira Santos pela presença na banca de Defesa e valiosas considerações.

Finalmente, gostaria de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, pela oportunidade oferecida, aos professores do Programa pela elevada qualidade de ensino, e à UFS por proporcionar a chance de expandir meus horizontes.

Ninguém vence sozinho. Obrigada !!

“Sabiam que eu era diferente, mas não incapaz.  
Uma porta abriu e eu atravessei”.

*Temple Grandin*

## RESUMO

Buscando referências de estudos sobre o fenômeno da linguagem concernentes ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), observamos uma quantidade escassa de publicações na área, especialmente, no que tange à hesitação, dado que, na grande maioria, o processamento discursivo, dentro desse espectro, tem sido tratado com um olhar patologizante. Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar, à luz da perspectiva textual-interativa, marcas de hesitação na construção de textos falados produzidos, em situações concretas de interlocução, por crianças com Transtorno do Espectro Autista. Em consonância com Marcuschi (1999, p. 159), adotamos, nesta investigação, a posição de que a hesitação “é parte da competência comunicativa em contextos interativos de natureza oral e não uma disfunção do falante”. Essas marcas se manifestam por meio de diferentes recursos, já que elas têm função cognitiva (KOCH, 2016) de ganhar maior tempo para o planejamento e verbalização do texto (visto aqui como um processo de interação social), no sentido de dar continuidade ao que está sendo dito. Como hipótese, apresenta-se o fato de que embora os textos produzidos na oralidade, em situações sociocomunicativas, por crianças com autismo revelem aspectos discursivos como a hesitação, a repetição e a interrupção, a construção de sentidos fica evidente. Para tanto, procuramos observar o modo como essas crianças com TEA, em atividades sociocognitivo-discursivas, construíam textos falados na interação com profissionais envolvidos no processo comunicativo. A fim de realizar tal proposta, construímos um *corpus* a partir dos textos orais produzidos por essas crianças, tendo como suporte as observações feitas durante as nossas visitas ao Centro de Integração Raio de Sol (CIRAS) e como base uma metodologia qualitativa, interpretativa e descritiva. Inicialmente, observamos 10 crianças atendidas no Centro, dentre as quais foram escolhidas 5 com diagnóstico de TEA. Utilizamos como instrumentos a observação direta, anotações no diário de campo, questionários e gravação de áudio. As gravações foram transcritas e analisadas de acordo com as normas do Projeto de Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro. Para fundamentar este estudo, no que tange ao autismo, apoiamo-nos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), Orrú (2012; 2016), Klin (2006), Bosa (2006), dentre outros; no que se refere aos estudos textual-discursivos tomamos como alicerce as propostas analítico-descritivas em Linguística de Texto a partir das contribuições de Koch (2015; 2016), Jubran (2015; 2017), Lima e Santana (2016), Cavalcante (2017) e Marcuschi (2015a). Os resultados finais da nossa pesquisa confirmam o fato de que os textos falados, ou seja, produzidos na oralidade, em situações discursivo-interativas, por crianças com Transtorno do Espectro Autista, constroem sentidos, mesmo com as recorrências das marcas de hesitação. Um dos fenômenos mais interessantes da linguagem humana e um dos que mais interferem na construção de sentidos e compreensão de textos falados.

**Palavras-chave:** Linguagem. Autismo. Hesitação. Texto falado. Interação.

## ABSTRACT

Looking for references from studies on the language phenomenon concerning Autistic Spectrum Disorder (ASD), we observed a scarce number of publications in the area, especially regarding hesitation, since, in the vast majority, discursive processing within this spectrum, is treated with a pathologizing look. Given this, the general objective of this research is to analyze, in the light of the textual-interactive perspective, hesitation marks in the construction of spoken texts produced, in concrete interlocution situations, by children with Autistic Spectrum Disorder. In line with Marcuschi (1999, p. 159), we adopted in this research the position that hesitation “is part of communicative competence in interactive contexts of an oral nature and not a dysfunction of the speaker”. These marks manifest themselves through different resources, since they have a cognitive function (KOCH, 2016) to gain more time for text planning and verbalization (seen here as a process of social interaction), in order to continue what is being said. As a hypothesis, we present the fact that although the texts produced in orality, in socio-communicative situations, by children with autism reveal discursive aspects such as hesitation, repetition and interruption, the construction of meaning is evident. Therefore, we tried to observe the way these children with ASD, in socio-cognitive-discursive activities, constructed spoken texts in the interaction with professionals involved in the communicative process. In order to realize this proposal, we built a *corpus* from the oral texts produced by these children, based on the observations made during our visits to the Sun Ray Integration Center (CIRAS); Based on a qualitative, interpretative and descriptive methodology, we observed 10 children attended at this Center, among which 5 were chosen with a diagnosis of ASD. We use as instruments direct observation, notes in the field diary, questionnaires and audio recording. The recordings were transcribed and analyzed according to the rules of the Rio de Janeiro Cultured Oral Urban Standard Project. To support this study, regarding autism, we rely on the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), Orrú (2012; 2016), Klin (2006), Bosa (2006), among others; Regarding the textual-discursive studies we take as a foundation the analytical-descriptive proposals in Text Linguistics from the contributions of Koch (2015; 2016), Jubran (2015; 2017), Lima and Santana (2016), Cavalcante (2017). ) and Marcuschi (2015a). The final results of our research confirm the fact that spoken texts, that is, produced orally, in discursive-interactive situations, by children with Autistic Spectrum Disorder, construct meanings, even with the recurrence of hesitation marks. One of the most interesting phenomena of human language and one of the most interfering in the construction of meanings and understanding of spoken texts.

**Keywords:** Language. Autism. Hesitation. Oral Text. Interaction.

## LISTA DE FIGURA

Figura 1: Plano de Atendimento Individualizado.....	35
Figura 2: Exemplo de PECS.....	40
Figura 3: Centro de Integração Raio de Sol.....	63
Figura 4: Sala de atividades.....	66
Figura 5: Jogo de Categorização.....	67
Figura 6: Quebra-cabeças.....	67

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Critério diagnóstico do DSM-IV.....	27
Quadro 2 - Critério diagnóstico - DSM-5.....	29
Quadro 3- Níveis de gravidade para o TEA.....	30
Quadro 4 - Diferenças entre fala e escrita.....	46
Quadro 5 - Aspectos formais das hesitações.....	56
Quadro 6 - Caracterização dos sujeitos.....	69
Quadro 7: Critérios de transcrição conversacional adotados pelo Projeto NURC...	70

## **LISTA DE SIGLAS**

ABA – Applied Behavior Analysis

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APA - Associação Americana de Psiquiatria

CID - Classificação Internacional de Doenças

CIRAS – Centro de Integração Raio de Sol

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

PC - Paralisia Cerebral

PECS – Picture Exchange Communication System

PEI - Planejamento Educacional Individualizado

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

TID - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ELEMENTOS LINGUÍSTICOS, HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....</b>	<b>17</b>
1.1 Linguagem, comunicação e autismo.....	17
1.2 A gênese do Transtorno do Espectro Autista.....	23
1.3 Abordagens de intervenção para o TEA.....	34
<b>2 O PROCESSO DE HESITAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO TEXTUAL.....</b>	<b>42</b>
2.1 Texto e construção de sentidos.....	42
2.2 O texto falado: características.....	46
2.3 O tópico discursivo.....	49
2.4 A hesitação e outras estratégias de processamento textual.....	50
2.5 A hesitação: um fenômeno intrínseco da oralidade.....	53
<b>3 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>60</b>
3.1 Natureza da pesquisa e procedimentos metodológicos.....	60
3.2 O local da pesquisa: CIRAS.....	62
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	68
3.4 A coleta e o tratamento dos dados.....	70
<b>4 UMA ANÁLISE DAS MARCAS DE HESITAÇÃO EM TEXTOS FALADOS DE CRIANÇAS COM TEA.....</b>	<b>72</b>
4.1 Texto 1.....	72
4.2 Texto 2.....	76
4.3 Texto 3.....	78
4.4 Texto 4.....	82
4.5 Texto 5.....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>



## INTRODUÇÃO

Foi com o intuito de chamar atenção sobre a questão do autismo que a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o dia 2 de abril, como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. De acordo com o órgão, há cerca de 70 milhões de pessoas com autismo no mundo. No relatório do Centro de Controle de Prevenção de Doenças dos Estados Unidos, divulgado em 2018, 1 em cada 59 crianças está dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA). No Brasil, estima-se que 2 milhões de pessoas estejam no espectro, no entanto, não há dados oficiais acerca da estimativa no país, visto que a Lei 13.861, que obriga o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística a inserir dados sobre o autismo, somente foi sancionada no ano de 2019.

Há 50 anos, em grande parte, eram consideradas com autismo apenas aquelas pessoas com grau severo do transtorno, não verbais, com comportamentos repetitivos, e completamente dependentes do outro para realizar atividades do cotidiano. Na atualidade, o autismo de grau leve está sendo inserido nesse espectro, assim, essas pessoas diagnosticadas são consideradas mais independentes. Esse fator e outros como aumento da conscientização sobre o tema, expansão de critérios para o diagnóstico, ferramentas diagnósticas têm contribuído para a elevação dos casos de autismo.

Assim, o interesse pela pesquisa surgiu devido ao aumento do número de pessoas com TEA, não só nas universidades, como também nas escolas de ensino regular, inclusive na Instituição onde atuo como docente. Além disso, houve relatos angustiantes de profissionais atuantes nessa mesma rede de ensino, por não saber como lidar com esse público, devido escassez de informação. Outra questão importante que me levou a ter interesse na temática desta pesquisa foi o fato de pessoas com TEA serem estigmatizadas pela sociedade, assim, este trabalho contribuirá para diminuir o estigma de que a pessoa com autismo não é capaz de viver em sociedade, deixando de ser tratada como um ser isolado no universo. No interior desse contexto, surgiu a instigação em buscar referências de leitura sobre o funcionamento da linguagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista. A partir das buscas, observamos uma quantidade escassa de publicações na área, especialmente no que tange aos estudos sobre marcas de hesitação (MARCUSCHI, 1999; 2015a). Dentre as publicações encontradas, no que se refere à linguagem no autismo, o tema é abordado na perspectiva da enunciação, da neurolinguística e da Análise do Discurso. E, na busca realizada no

Repositório do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe não foram encontradas publicações relacionadas à temática.

Com o propósito de que toda produção textual é resultado de atividades sociocomunicativas exercidas por interlocutores, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar, à luz da perspectiva textual-interativa, marcas de hesitação na construção de textos falados produzidos, em situações concretas de interlocução, por crianças com Transtorno do Espectro Autista. Temos, assim, como objetivos específicos:

(1) observar o modo como as crianças com TEA, em atividades sociocognitivo-discursivas, constroem textos falados na interação com profissionais envolvidos no processo comunicativo;

(2) construir um *corpus* baseado nos textos falados produzidos pelas crianças, a partir das observações feitas nas visitas de campo;

(3) analisar as marcas de hesitação apresentadas nos textos orais das crianças com o transtorno.

Nossa hipótese é a de que apesar de os textos produzidos oralmente pelas crianças com autismo revelarem fenômenos como a hesitação e, conseqüentemente, repetição e interrupção, o sentido do texto está presente. Nessa direção, torna-se imprescindível um estudo acerca da temática, pois, trará contribuições para os estudos linguísticos no que se refere à modalidade oral (ou falada), visto que muitos trabalhos vêm dando prioridade à linguagem escrita. Não que uma se sobreponha a outra, dado que, ambas possuem suas especificidades, suas relevâncias. Assim, para fundamentar o estudo, no que se refere ao autismo, apoiamo-nos no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* – DSM (1995; 2014), Orrú (2012; 2016), Klin (2006), Bosa (2006), dentre outros. No que tange aos estudos textuais, tomamos como aporte teórico as contribuições de Koch (2015b; 2016), Jubran (2015; 2017) e Marcuschi (2015a).

Por se enquadrar melhor nos estudos, optamos por uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, com trabalho de campo. Para isso, observamos 10 crianças atendidas no Centro de Integração Raio de Sol (CIRAS), instituição multiprofissional, dentre as crianças escolhidas, cinco foram diagnosticadas com TEA, com presença de oralidade.

Quanto à Instituição onde a pesquisa seria desenvolvida, optamos por esse Centro devido ao quantitativo de crianças assistidas ser suficiente para a construção do *corpus* da nossa investigação, já que nosso objeto de estudo são os textos falados de

crianças com Transtorno do Espectro Autista. Outro fator que nos levou a tal escolha foi o fato da Instituição apresentar uma equipe multiprofissional, com atividades diversificadas realizadas por pedagogas, psicopedagogas e professores de educação física, os quais estimulam o desenvolvimento da linguagem e da interação, o que contribuiu bastante para a coleta de dados. Como instrumentos de pesquisa, utilizamos a observação direta, sem intervenção, anotações no diário de campo, questionários e gravações de áudio. As gravações foram transcritas e analisadas de acordo com as normas do Projeto NURC (Projeto de Norma Culta Urbana), grupo composto por pesquisadores afiliados a várias universidades brasileiras, que se engajaram na tarefa de construir um banco de dados da oralidade urbana culta.

Nosso trabalho está dividido em quatro capítulos subdivididos em tópicos. No primeiro tópico do primeiro capítulo, são apresentadas as características da linguagem e comunicação no autismo, e como ocorre o processo de aquisição da linguagem da criança *atípica* (com TEA) em relação à *típica* (aquela que não apresenta TEA). Optamos pelo uso dos termos *típica* e *atípica*, por uma questão sociocultural, pois foi observado, durante a realização de uma oficina sobre TEA e Análise Aplicada do Comportamento (ABA), que profissionais como o especialista em Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe e um psicólogo especialista em TEA, não só utilizaram os termos em questão como também falaram acerca da importância da escolha dessas formas linguísticas.

É válido acrescentar que são termos utilizados nas áreas da saúde como a neurologia, a psicologia e a psiquiatria e advêm dos termos neurotípico e neuroatípico, usados a partir do surgimento de movimentos de neurodiversidade, que segundo Ortega (2009), a palavra neurodiversidade foi cunhada no século XXI pela socióloga e portadora da Síndrome de Asperger Judy Singer em 1999. De acordo com o autor, o conceito de neurodiversidade salienta que a conexão neurológica atípica (ou neurodivergente) não diz respeito a uma doença, mas se trata de uma diferença humana que precisa ser respeitada, visto que os indivíduos com TEA são neurologicamente diferentes (neuroatípicos), pois o autismo é apenas uma parte constitutiva do que eles são.

Ainda no primeiro capítulo, o segundo tópico apresenta um percurso histórico do Transtorno do Espectro Autista, desde os primeiros estudos de Leo Kanner (1943), as caracterizações, até o surgimento de uma definição, digamos que, mais precisa do

diagnóstico, baseada no DSM-5 (2014) e na CID-10 (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde), bem como os critérios para se chegar ao diagnóstico de maneira segura. No terceiro tópico, tratamos de algumas abordagens para o tratamento, são programas de intervenção que vão auxiliar na qualidade de vida das crianças diagnosticadas.

O segundo capítulo destina-se aos estudos das marcas de hesitação e das estratégias de produção textual. O primeiro tópico aborda os conceitos de texto e os fatores necessários para a produção de sentidos, fundamentando-se nas ideias de Koch (2015a; 2016) e Cavalcante (2017). No segundo tópico, são apresentadas as características do texto falado, tendo como base as considerações de Koch (2015b). O terceiro traz as estratégias de processamento do texto falado como a hesitação (MARCUSCHI, 2015a; KOCH, 2016), a inserção e a reformulação Koch (2016), as quais desempenham funções cognitivas e interacionais. Já o quarto tópico dedica-se aos fenômenos intrínsecos da oralidade. A interrupção, baseada nos estudos de Souza e Silva e Crescitelli (2015) e a hesitação, foco desta pesquisa, tendo como base os pressupostos teóricos de Marcuschi (2015a), em que apresenta a materialização do fenômeno, por meio dos aspectos formais.

Os métodos de pesquisa são descritos no terceiro capítulo, no qual são apresentadas a natureza da pesquisa, os métodos utilizados para a realização do estudo, os instrumentos usados, o cenário com descrição do local e em que consiste a instituição, os sujeitos participantes com a caracterização de cada um, e a forma como os dados foram coletados e transcritos para serem analisados. No quarto capítulo, apresentamos as transcrições dos dados coletados e procedemos à análise do *corpus* e à discussão destes, em diálogo com as propostas teóricas adotadas.

## CAPÍTULO 1 – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS, HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Neste capítulo, abordamos as características da linguagem no Transtorno do Espectro Autista (TEA), trazendo, como ilustração, alguns diálogos ocorridos em situações de interação na Instituição escolhida para a pesquisa. Mostramos o percurso histórico do autismo, como surgiu o conceito, como foi nomeado e como é descrito atualmente. Abordamos as mudanças ocorridas em relação à nomenclatura, os sintomas comuns e as características consideradas para o diagnóstico, a partir da primeira publicação oficial do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), em 2014, assim como algumas abordagens de intervenção utilizadas no tratamento.

### 1.1 Linguagem, comunicação e autismo

Uma das características mais marcantes na criança com TEA é o déficit na linguagem e comunicação, que na maioria dos casos, é consequência da dificuldade de interação social, que dificulta o processo de aquisição da linguagem. O processo de aquisição de linguagem da *criança atípica*<sup>1</sup> não ocorre da mesma forma como acontece com a *criança típica*, o que pode ser observado logo nos primeiros dois anos de vida, quando os pais percebem que há algo fora do que é considerado padrão.

De acordo com a fonoaudióloga Scheuer (2002), a comunicação e a interação têm início com o choro da criança no período de amamentação, pois durante essa fase já existe a troca de afeto, de emoções, de desejos e necessidades, além do contato visual que mantém a interação. Alguns comportamentos na infância deixam transparecer o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da criança. No caso da criança com TEA, desde o período da amamentação, as alterações já são perceptíveis, uma vez que a criança não interage com a mãe.

---

<sup>1</sup> Optamos pelo uso das expressões “*a criança atípica*”, quando nos referirmos a crianças com Transtorno do Espectro Autista, e “*a criança típica*” aquela que não apresenta o Transtorno, por uma questão sociocultural, e de escolha. Durante a realização de uma oficina sobre TEA com um especialista em Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, não só os utilizaram, como também falaram acerca da importância e da escolha dessas formas linguísticas.

Vale ressaltar que o processo de aquisição da linguagem da criança envolve diferentes níveis linguísticos da fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, formando um sistema de estruturas e regras a ser usado, de acordo com Quadros (2007). A autora apresenta os estágios da aquisição que, por sua vez, estão subdivididos em dois períodos, o *pré-linguístico* e o *linguístico*. O *pré-linguístico* ocorre nos primeiros meses de vida e é caracterizado pelo balbucio. Os sons produzidos pelos bebês, inicialmente, não apresentam significado linguístico. O balbucio inicia-se com a produção de sons vocálicos e, após os seis meses, já produzem algumas sílabas. Por volta de um ano de idade tem início o *período linguístico* com o estágio de uma palavra, também chamado de holofrástico, devido ao fato de somente uma palavra representar uma sentença. Essas poucas palavras produzidas estão diretamente relacionadas com seu ambiente e incluem as categorias de nomes (substantivos) e verbos.

A partir do estágio de duas palavras, por volta dos dois anos, a criança passa a combinar duas ou mais palavras, observa a ordem utilizada na língua e passa a diferenciar sentenças negativas, afirmativas e interrogativas. No estágio das múltiplas combinações, a criança classifica as palavras, utilizando-as de maneira apropriada, aprende as regras de construção, e os aspectos relacionados à pragmática são adquiridos.

Scarpa (2001) chama atenção para o conceito de estágio e afirma que o estágio não é estático, mas sim dinâmico, *progressivo*, pois a sucessão não se dá de maneira linear, um após o outro, mas cada um se enraíza no outro, se prolongando no seguinte e, assim, sucessivamente.

Contudo, o desenvolvimento da comunicação e da linguagem nem sempre acontece dentro dos padrões esperados, como é o caso da *criança atípica* (com TEA). Na maioria delas, a linguagem surge tardiamente e se desenvolve num ritmo lento e bastante complexo em relação à *criança típica*. Scheuer (2002) comenta que criança com transtorno apresenta problemas na comunicação, no sentido de dizer sobre suas necessidades e desejos. Durante o período de desenvolvimento da linguagem, quando ela deveria pronunciar as primeiras palavras, isso não ocorre no tempo que deveria ocorrer, e muitas vezes, a fala não acontece. Vale ressaltar, que, nesse espectro, tanto a comunicação verbal quanto à não verbal podem estar comprometidas. Muitas dessas crianças adquirem a linguagem oral, entretanto, regridem e param de falar. Assim,

é na linguagem e na comunicação em que concentra o maior obstáculo no autismo, uma vez que poucos autistas desenvolvem habilidades para conversação, embora muitos desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação (ORRÚ, 2012, p. 38).

Essa autora destaca algumas deficiências da linguagem da criança com autismo, segundo a literatura científica:

- a ausência de fala, com a necessidade de puxar, empurrar ou conduzir fisicamente o outro a fim de expressar seu desejo;
- retardo no desenvolvimento da fala ou retrocesso da fala já adquirida, e em alguns casos, emudecimento;
- expressões por meio do uso de uma ou duas palavras ao invés da elaboração de frases;
- ausência de espontaneidade da fala;
- tendência ao monólogo;
- fala fora de contexto;
- inversão pronominal;
- expressões bizarras, neologismos;
- linguagem melódica e monótona;
- dificuldade na compreensão de frases complexas;
- dificuldade para compreender informações ou significados abstratos;
- ecolalia imediata ou tardia;
- pouca alteração na expressão emocional;
- ausência ou pouco contato visual;
- pouca tolerância para frustrações;
- interesses e iniciativas limitadas.

Sabe-se que o TEA é uma condição complexa, sendo assim, uma criança apresenta características diferentes da outra, algumas podem ser semelhantes, porém, não igual, como o DSM-5 (2014) especifica, déficits verbais e não verbais na comunicação social têm manifestações variadas, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística, bem outros fatores como a história de tratamento.

Nessa direção, algumas crianças são capazes de compreender perfeitamente o que o outro diz, mas apresentar *mutismo*, que é a ausência da linguagem oral. O que acontece nessa situação é que há dificuldades no processamento de sons da fala para expressar os seus sentimentos e desejos, o que exige a utilização da linguagem não verbal. Muitas crianças do Centro de Integração Raio de Sol - CIRAS se utilizam de expressões faciais e/ou da linguagem corporal. Outras se comunicam por meio de gestos ou proferem apenas algumas palavras ou frases muito curtas compostas por uma ou duas palavras inseridas em um dado contexto, mas não conseguem elaborar frases mais completas, como pode ser observado no diálogo ocorrido nessa instituição entre a pedagoga e uma das crianças:

### **Texto 1**

**Pedagoga:** onde está sua lancheira?

**Criança:** (Segura a mão da pedagoga e a conduz até a sala vizinha)

**Criança:** aí! (aponta para a lancheira que estava em cima do armário)

**Pedagoga:** essa?

**Criança:** hum-hum... (balançando a cabeça num gesto de negação e aponta novamente esticando o braço)

**Pedagoga:** essa aqui?

**Criança:** é (balança a cabeça num gesto positivo).

Não obstante, há aquelas que permanecem na fase não verbal, com a ausência total de fala. Com dificuldades, inclusive da linguagem gestual. Essas dificuldades comunicativas, como Scheuer (2002) aponta, não são isoladas, elas vêm acompanhadas de comportamentos como agressão, autoagressão, birras, choros, gritos, que podem ser considerados como uma forma de comunicação que a criança tenta estabelecer, embora não seja convencional, socialmente. É em função desses comportamentos que os profissionais da área recorrem aos programas de intervenção de análise comportamental, como a ABA (*Applied Behavior Analysis*), traduzida para o português como Análise do Comportamento Aplicada, uma terapia que auxilia no desenvolvimento de pessoas com TEA, a fim de reduzir os comportamentos considerados inadequados, geralmente, relacionados à interação social, linguagem e em excesso de comportamentos estereotipados ou agressivos.

É comum dentro do Espectro o comportamento repetitivo de linguagem, como a ecolalia<sup>2</sup> imediata ou tardia. De acordo com Fernandes (1993), alguns estudos consideravam a ecolalia, apenas, como uma patologia, ou seja, um fenômeno que consiste em palavras ou frases repetidas, fora de contexto, sem fins comunicativos. Em alguns casos, a criança apresenta uma fala estereotipada. Entretanto, os avanços nos estudos permitiram um olhar sobre esse contexto, sugerindo, conforme Mergl e Azone (2015), que as ecolalias fossem usadas como forma de se posicionar em relação ao interactante. Dessa forma, podem ser vistas como um recurso de comunicação utilizado na interação, e não, somente, uma manifestação patológica. Fernandes (1993) aborda sobre a importância em descrever cuidadosamente não só o comportamento observado, como também o contexto em que ocorre, contradizendo o que alguns autores afirmaram sobre a ecolalia ser apenas repetição de discurso sem significado algum. No CIRAS, num momento de atividades recreativas com o professor de educação física, uma criança fazendo movimentos repetitivos e estereotipados levanta-se da cadeira:

## Texto 2

**Professor:** *C., sente!*

**Criança:** *C., sente!* (olha para a cadeira e senta)

Logo após a cuidadora entra na sala.

**Cuidadora:** *C., quer ir ao banheiro?*

**Criança:** (olha para a cuidadora) *C., quer ir ao banheiro?*

**Cuidadora:** *venha fazer xixi!*

**Criança:** *venha fazer xixi!* (levanta-se da cadeira em direção à cuidadora)

Em outros momentos, sempre no recreio, essa mesma criança produz a mesma fala, todos os dias, quando está próximo do horário do lanche:

**Criança:** *hora de lanchar, hora de lanchar!*

**Pedagoga:** *ainda não está na hora...é daqui a pouco.*

**Criança:** *hora de lanchar, hora do lanchar!* (olhando para a pedagoga)

Em seguida, C., que coloca o dedo próximo de seu olho (um comportamento repetitivo) caminha em direção à estagiária, que estava sentada no sentido oposto, se aproxima olhando para ela:

## Texto 3

---

<sup>2</sup> Tendência de repetir palavras ou frases, aparentemente descontextualizadas, do discurso de outras pessoas. Pode ser imediata (repete o que lhe é dito) e atrasada ou tardia (repete no momento o que ouviu em outro ambiente).

**Criança:** *tire a mão do olho!*

**Estagiária:** *o quê?*

**Criança:** *tire a mão do olho!*

**Pedagoga:** *ele quer que você diga para ele tirar a mão do olho.*

**Estagiária:** *tire a mão do olho!*

**Criança:** Em silêncio, olhando para a estagiária, tira a mão do olho e volta para o lugar de antes.

A criança, que tem características de ecolalia, reproduz um discurso que já foi dito por alguém, como a cuidadora ou a pedagoga, no entanto, a repetição da frase só ocorre no momento oportuno, dentro de um contexto, ou seja, durante o momento recreativo, quando o horário do lanche está próximo. E no momento que ele reproduz a fala, o olhar dele não é vago, está sempre olhando para alguém. Em outro momento, ele reproduz a fala que é dita por alguém quando ele está com a mão no olho. Certamente alguém o repreende pedindo para ele tirar a mão do olho para não se machucar.

Embora haja uma variação considerável no desenvolvimento da linguagem de crianças *atípicas*, algumas delas desenvolvem uma linguagem mais elaborada, porém, apresentam um pouco de dificuldade de se envolver numa interação, e quando se envolvem, têm dificuldade de manter o discurso. Outro aspecto citado por Scheuer (2002), e que está entre as características de TEA no DSM-5, é a inversão pronominal, como o uso do tu ou ele em substituição ao eu. Um exemplo dessa característica ocorreu na Instituição com a criança P.

#### **Texto 4**

**Pedagoga:** *P., agora você vai fazer o quê?*

**Criança:** *agora P. vai brincar.*

**Pedagoga:** *quem é que vai brincar?*

**Criança:** *P.*

A criança citada faz em muitos momentos essa troca. São poucas as vezes em que utiliza os pronomes de maneira adequada, embora ela tenha uma linguagem bem elaborada para uma criança de apenas nove anos, com vocabulário vasto e emprego adequado de concordância. O primeiro ponto que chama atenção é a imitação de um sotaque característico do paulista. Outro ponto observado, que não é incomum entre crianças com TEA, é a imitação de falas de personagens do desenho animado “Patrulha

Canina”, e que no caso dela, não é usada fora de contexto, ela simplesmente modifica a situação. De modo que existem outras situações de ecolalia em que uma criança repete sempre a mesma frase de filmes ou desenhos animados, repetidamente e diariamente.

A presença de *déficits* de linguagem é crucial para o diagnóstico de TEA, ainda que algumas crianças *atípicas* tenham linguagem bem desenvolvida, apresentam dificuldades no uso em algumas situações de interação social.

Dedicamos este primeiro momento ao estudo das características da linguagem no Transtorno do Espectro Autista, todavia, surgem as indagações: o que vem a ser o autismo? Quando e como surgiu? Quais as características de uma pessoa com TEA? Como se chega a um diagnóstico? Quais são os meios utilizados para a intervenção? As respostas para os questionamentos são apresentadas nos tópicos seguintes.

## 1.2 A gênese do Transtorno do Espectro Autista

Falar sobre autismo ou TEA (Transtorno do Espectro Autista) é um desafio, pois são muitos interesses e controvérsias, desde as primeiras discussões acerca da temática. Mesmo diante de vários estudos realizados até a atualidade os quais evidenciam os avanços no que diz respeito ao transtorno, alguns pontos são opacos no que concerne à questão da definição, etiologia, diagnóstico, avaliação e intervenção. O termo Autismo, de acordo com Orrú (2012), tem origem da palavra grega *autos*, que significa por si mesmo. A psiquiatria se utiliza desse termo para dar nome a comportamentos humanos que se reúnem em torno de si mesmo, voltados para o próprio sujeito.

A definição de autismo mudou no decorrer da história. A nomenclatura e classificação passaram por diversas reformulações desde o ano de 1980, quando teve reconhecimento oficial como diagnóstico médico na terceira edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais* (DSM-III), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA).

As investigações acerca do autismo surgiram na década de 1940, a partir das primeiras publicações de Leo Kanner (1943), um psiquiatra infantil austríaco residente nos Estados Unidos, professor da Universidade Johns Hopkins. Kanner relatou o caso de 11 crianças que apresentavam comportamentos peculiares, considerados estranhos. As características eram comuns entre si, diferentes dos comportamentos de outros jovens de mesma idade (TEIXEIRA, 2017). O psiquiatra constatou, nas crianças

atendidas, dificuldades no relacionamento com pessoas e outras situações desde o início de suas vidas; dificuldades na atividade motora, atraso na aquisição da fala, em algumas, e uso não-comunicativo (BOSA, 2002).

A partir do relato das 11 crianças, Kanner (1943) publicou um artigo científico sobre o quadro descritivo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. No artigo, o psiquiatra descreveu como características desse grupo, além das citadas, obsessividade em manter o ambiente intacto com tendência a repetir uma sequência de atividades ritualizadas, comportamentos estereotipados<sup>3</sup>, ecolalia e isolamento peculiar (ORRÚ, 2016). O título do artigo era o mesmo do transtorno, contudo, mais tarde, Kanner (1943) substituiu por *Autismo Infantil*, que, em termos médicos, significava que era algo típico da fase da infância. Para Donvan e Zucker (2017), Kanner (1943) não criou os termos “autismo” e “autístico”, estes foram introduzidos na literatura científica por Eugen Bleuler por volta de 1911 para caracterizar indivíduos com dificuldades na interação social. Era considerado um sintoma da esquizofrenia, o que causou confusão na época em que a questão do autismo era discutida.

Entretanto, Kanner (1943), segundo Orrú (2016), diferenciava o distúrbio autístico do grupo das esquizofrenias, pois a pessoa esquizofrênica tinha como característica o isolamento do mundo, ao passo que “a pessoa com autismo, diferentemente, em tempo algum, conseguiu penetrar nesse mundo” (ORRÚ, 2016, p. 14). Outro ponto relevante que Kanner (1943) já havia observado é que cada criança analisada era diferente, cada uma tinha suas necessidades e particularidades. “Essas diferenças haviam ocasionado uma gama de diagnósticos no grupo antes que Kanner os visse” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 53). Duas dessas crianças foram diagnosticadas com esquizofrenia, outra, como surda.

Nas décadas de 1950 e 1980 houve muita confusão no que tange às possíveis causas do autismo. Inicialmente, segundo Klin (2006), acreditava-se que o autismo era causado por pais não emocionalmente responsivos, criando a hipótese da “mãe-geladeira”, já que Kanner (1943), em seu trabalho, descreveu as mães como “frias” e “pouco carinhosas”. Isso causou manifestações das mães, de modo que se deu a entender que ele estaria culpabilizando-as, pelo estado de seus filhos, de forma que a hipótese era que o autismo era causado pelas mães que não demonstravam afeto em

---

<sup>3</sup> Também chamado de “comportamento de autoestimulação”, são ações repetitivas, geralmente ocorrendo com alta frequência. Exemplos específicos são: bater palmas, balançar ou girar o corpo, alinhar objetos, apegar-se a itens específicos (WHITMAN, 2015).

relação aos filhos. É evidente que essa ideia não perdurou. No início da década de 1960 surgiram algumas evidências, dentre elas, a de que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância (KLIN, 2006).

Segundo Amy (2001), as crianças com autismo eram chamadas de “crianças encapsuladas”. A hipótese para essa denominação era de que o desenvolvimento psicológico dessas crianças teria paralisado num estágio precoce da vida do bebê, por conta de um trauma proveniente da separação da criança do corpo da mãe, provocando uma vivência psíquica fantasmática, a que ela denominava “buraco negro”.

A partir do ano de 1997, surgiu uma outra possibilidade para a causa do autismo. Segundo Teixeira (2017), o médico inglês Andrew Wakefield (1998) publicou um artigo fraudulento, na revista *Lancet*, relatando uma associação entre a vacina tríplice viral e o autismo, tomando como hipótese o aumento no índice de pessoas com essa condição na Inglaterra. Contudo, estudos posteriores descartaram tal possibilidade, comprovando vários erros presentes no artigo publicado, desde falhas metodológicas, conflitos de interesse, até mesmo violações éticas. Em consequência disso, o artigo foi desqualificado pela comunidade científica e a licença médica de Wakefield foi cassada.

Atualmente, por conta da complexidade do transtorno, as causas do autismo não são totalmente conhecidas, entretanto, é possível enumerar alguns fatores de risco que podem favorecer o desenvolvimento desse transtorno, dos quais podemos citar os fatores genéticos e ambientais, abordados no *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais* (2014). De acordo com o manual, alguns casos de autismo parecem estar associados a uma mutação genética. Teixeira (2017) aponta que estudos genéticos com gêmeos idênticos levaram à conclusão que se um dos irmãos é diagnosticado com autismo, o outro terá entre 36% a 95% de chance de apresentar o mesmo diagnóstico. A chance é reduzida para até 30% no caso de gêmeos não-idênticos. Outros estudos mostram que crianças com alguma doença de origem genética como a Síndrome de Down e a Síndrome do X-frágil apresentam uma grande chance de desenvolver o autismo (TEIXEIRA, 2017).

Com relação aos fatores ambientais, o DSM-5 (2014, p. 56) aponta que “Uma gama de fatores de riscos inespecíficos, como idade parental avançada, baixo peso ao nascer, ou exposição fetal a ácido valproico pode contribuir para o risco de transtorno do espectro autista”. Alguns dos fatores ambientais que podem influenciar no período gestacional são as doenças como a rubéola, a meningite, bem como o uso de drogas,

poderia provocar alterações nas estruturas cerebrais ou alterar fatores imunológicos, predispondo o desencadeamento de comportamento autista (TEIXEIRA, 2017). Contudo, não há estudos aprofundados relacionados a esses aspectos, que definam de maneira clara os fatores que causam o autismo.

Para Klin (2006), Rutter foi um marco na classificação do transtorno autístico, pois sua definição, juntamente com outros trabalhos sobre o autismo, exerceu influência para a construção do conceito do transtorno no DSM-III, no ano de 1980, quando o autismo foi reconhecido no manual pela primeira vez<sup>4</sup>. Conforme a pesquisa de Klin (2006), Rutter (1978) propõe uma definição do autismo fundamentada em quatro critérios: (1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; (2) problemas de comunicação, novamente, não só em função do retardo mental associado; (3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e (4) início antes dos 30 meses de idade. Nesse sentido, a partir desses critérios de definição de aliados a outros estudos é que o autismo foi, pela primeira vez, posto na categoria de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), e, conseqüentemente, incorporado na décima edição da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10).

A CID fornece códigos relativos à classificação de doenças e de diversos sinais, sintomas, aspectos anormais, circunstâncias sociais, causa para ferimentos ou doenças. Publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), é utilizada para estatísticas de morbidade e de mortalidade. Encontra-se em sua décima edição, e foi desenvolvida em 1993 para registrar estatísticas de mortalidade. Na CID-10, versão adotada no Brasil em 1996, o autismo encontra-se na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou TID, sob o código de F84. Dentre os Transtornos Globais do Desenvolvimento encontramos: Autismo Infantil, Autismo atípico, Síndrome de Rett, Outro Transtorno Desintegrativo da Infância, transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados e a Síndrome de Asperger.

Convém salientar que a principal referência utilizada pelos profissionais da área da saúde é a descrição e classificação do autismo feita pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), publicada no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM).

---

<sup>4</sup> Os critérios diagnósticos mais particularizados do autismo foram colocados em prática no DSM-III. No DSM-I, em 1952, o autismo foi citado como “reação esquizofrênica tipo infantil”. Na segunda versão do DSM, 1968, a APA retirou o termo “reação”, passando a “esquizofrenia tipo infantil” (ORRÚ, 2016).

Como citado anteriormente, o autismo foi introduzido na terceira edição do DSM, em 1980, sendo revisada no ano de 1987. O DSM-III-R chamava essa síndrome de Autismo Infantil, eliminando a esquizofrenia infantil, e estava descrito como um de vários transtornos globais do desenvolvimento, os TGD's. Os critérios foram agrupados em três categorias diferentes, nas palavras de Orrú (2012), o paciente deveria manifestar ao menos oito dos dezesseis critérios, dos quais deveria apresentar o mínimo de dois critérios do item A: comprometimento de interação social; um do item B: comprometimento da comunicação; um do item C: repertório restrito de atividades para, então, receber o diagnóstico de transtorno autista.

Na quarta edição do DSM de 1994, o autismo permanecia como um dos TGD's, ao lado da Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e do Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outras Especificações (TGD-SOE). Na publicação, a APA muda o termo "global" para "invasivo", alterando alguns critérios para diagnóstico. Dessa forma, os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento são caracterizados por prejuízos na interação social recíproca, na comunicação, nas atividades e interesses repetitivos, estereotipados e limitados. Para o diagnóstico do Transtorno Autista são considerados os seguintes critérios, segundo o DSM-IV:

Quadro 1- Critérios diagnósticos do DSM-IV

<p><b>Prejuízos na interação social</b> (pelo menos duas características)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de comportamentos não verbais;</li> <li>• Incapacidade de estabelecer relações com seus pares;</li> <li>• Falta de reciprocidade social ou emocional</li> <li>• Falta de desejo espontâneo de compartilhar situações agradáveis.</li> </ul>
<p><b>Prejuízos da comunicação qualitativa</b> (pelo menos uma das características)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem falada, bem como modos alternativos como os gestos.</li> <li>• Dificuldade para iniciar/manter uma conversa;</li> <li>• Uso da linguagem estereotipada e repetitiva;</li> <li>• Dificuldade de brincadeiras de</li> </ul>

	imitação social ou de “faz de conta”
<b>Interesses, atividades, e padrões repetitivos, limitados, e estereotipados de comportamento</b> (pelo menos uma característica)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação com um ou mais interesses estereotipados e limitados, anormais em foco ou intensidade;</li> <li>• Aderência a rotinas ou rituais disfuncionais;</li> <li>• Movimentos motores repetitivos e estereotipados;</li> <li>• Preocupação com uma parte específica de um objeto.</li> </ul>

Fonte: Adaptado do DSM-IV (1995)

O critério de diagnóstico do autismo, de acordo com o DSM-IV, segue uma tríade. Os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento têm como características prejuízos graves em três áreas do desenvolvimento: interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e estereotipados. A diferença do autismo para os outros transtornos está no nível de gravidade e no quantitativo de características. Em maio de 2013, a APA apresenta oficialmente no congresso anual a quinta edição do DSM, que trouxe uma mudança significativa. A nova versão traz uma categoria mais abrangente, pois agrupou os cinco transtornos do desenvolvimento em um único, que passou a ser representado pela sigla TEA (Transtorno do Espectro Autista), que é convertido num transtorno do neurodesenvolvimento. Assim, a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância não fazem mais parte desse espectro.

A Associação Americana de Psiquiatria reconheceu, nas diversas pesquisas realizadas ao longo dos anos, que as características apresentadas em todas as categorias mostravam uma série de prejuízos no desenvolvimento, que iam de um nível leve ao mais grave. Uma outra justificativa para a modificação da nomenclatura é que profissionais da área da saúde apresentavam dificuldades para diferenciar um quadro do outro, impedindo um diagnóstico rápido e seguro, de acordo com a quinta edição do manual.

Assim, o TEA, atualmente, abrange um grupo de desordens complexas que ocorrem no desenvolvimento, de modo geral, no início da infância. As condições são individuais e afetam em intensidades diferentes. Essas diferenças podem ser óbvias, mas em alguns casos, podem ser mais sutis, o que até hoje dificulta o diagnóstico.

No que tange aos critérios para o diagnóstico de autismo é imprescindível observar a mudança ocorrida no DSM-5. A tríade apresentada na edição anterior transforma-se numa díade. Desse modo, as características: a) prejuízos na interação social, b) problemas na comunicação, e c) padrões restritos e repetitivos, descritas no DSM-IV, apresentam-se, hoje, da seguinte maneira: a) prejuízos na comunicação e interação social, e b) padrões restritos e repetitivos de comportamentos e interesses ou atividades. Com isso, observa-se que houve uma junção da comunicação e interação social. A partir disso, pode-se inferir que a comunicação ocorre no momento de interação social utilizando a linguagem. Portanto, sem interação com o outro não há comunicação, da mesma forma que, sem a comunicação, a interação não acontece.

Vale ressaltar que as características e manifestações podem variar em quantidade ou intensidade em cada sujeito, por isso o uso da palavra “espectro”. Embora os traços sejam distintos, eles estão relacionados. Basicamente, as características essenciais do transtorno autista foram agrupadas em dois eixos: o da comunicação social, e o dos comportamentos restritos e repetitivos. Nessa direção, os critérios diagnósticos para identificação do transtorno do espectro autista estão descritos da seguinte maneira:

Quadro 2- Critérios diagnósticos do DSM-5

<p><b>A-</b> Prejuízos na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos.</p>	<p><b>1-</b>Dificuldade na reciprocidade emocional, dificuldade para estabelecer uma conversa, dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.</p> <p><b>2-</b>Dificuldades na comunicação não verbal, no contato visual, e na linguagem corporal; dificuldade no uso e compreensão de gestos; ausência de expressões faciais.</p> <p><b>3-</b>Dificuldade para iniciar, manter e compreender relacionamentos; dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas.</p>
<p><b>B-</b> Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (Pelo menos dois)</p>	<p><b>1-</b>Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos.</p> <p><b>2-</b>Insistência nas mesmas coisas; adesão a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal e não verbal.</p> <p><b>3-</b>Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco.</p> <p><b>4-</b>Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.</p>

<b>C-</b> Os sintomas devem estar presentes no desenvolvimento inicial da criança.
<b>D-</b> Os sintomas provocam prejuízo significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes.

Fonte: Adaptado do DSM-5 (2014, p. 50)

As características principais para o diagnóstico de TEA são prejuízos persistentes na comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, presentes desde o início da infância, prejudicando o funcionamento em atividades diárias, desde as mais simples. As manifestações apresentadas no indivíduo vão depender do nível de gravidade, da idade e do nível de desenvolvimento. No DSM-5, os níveis de gravidade para o Transtorno do Espectro Autista são especificados da seguinte forma:

Quadro 3- Níveis de gravidade para o TEA

<b>Nível de gravidade</b>	<b>Comunicação social</b>	<b>Comportamentos restritos e repetitivos</b>
<b>Nível 3</b>	Déficits graves na comunicação social verbal e não verbal, limitação em iniciar uma interação e mínima resposta ao contato social.	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade na mudança de rotina e outros comportamentos restritos e repetitivos interferem no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento para mudar o foco ou retornar para outros interesses rapidamente.
<b>Nível 2</b>	Déficits graves na comunicação social verbal e não verbal, prejuízos sociais, dificuldade em iniciar uma interação e resposta reduzida ou anormal ao contato social.	Dificuldade de lidar com a mudança ou comportamentos restritos e repetitivos são frequentes, sendo óbvios a um observador casual e interferindo em vários contextos. Dificuldades na mudança de rotina.
<b>Nível 1</b>	Sem suporte, o déficit na comunicação social causa prejuízo. Dificuldades para iniciar interação social. Pode apresentar interesse reduzido na interação social, como, por exemplo, a pessoa fala uma frase completa, envolve-se na comunicação, mas apresenta falhas na conversação.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade para trocar de atividade.

Fonte: Adaptado do DSM-5 (2014, p. 52)

Os prejuízos na comunicação e interação social, especificados no critério A, têm variadas manifestações, que dependem do nível intelectual, da idade e habilidade linguística, bem como outros fatores, como história do tratamento, e apoio atual que o indivíduo com TEA recebe.

No que tange à linguagem, em alguns indivíduos com o transtorno, a fala está ausente, outros apresentam atrasos, compreensão reduzida da fala, e fala em eco. Enfim,

cada um tem suas características peculiares, como se pode observar nas crianças assistidas na Instituição escolhida para a pesquisa. Algumas delas, como a criança 3 (optamos por usar números a fim de preservar as identidades), apresentaram atrasos na fala e proferem frases curtas e algumas palavras dentro de um contexto. No início do tratamento, essa criança apenas falava “bu”, passando a acrescentar no vocabulário a palavra “boi”. Então para qualquer pergunta que alguém fizesse, ela apenas respondia “boi”, pelo fato de ela gostar muito de animais, em especial, o boi, passando, assim, a utilizar essa palavra dentro de um contexto, quando antes era vista simplesmente como uma palavra solta.

Em alguns indivíduos, as habilidades linguísticas se mostram bem desenvolvidas, todavia, o uso da linguagem para comunicação social está, de alguma maneira, prejudicado. É o caso, por exemplo, da criança 1, que nos primeiros contatos percebemos uma linguagem bem elaborada, com emprego adequado de concordância e um bom vocabulário. No entanto, após outros momentos de observação, podemos ver que ela inverte os pronomes de primeira e terceira pessoa. Desse modo, em lugar de “Agora eu vou jogar basquete”, ela diz: “Agora P vai jogar basquete”.

Ainda de acordo com o critério A, crianças com esse transtorno podem apresentar pouca ou nenhuma capacidade para iniciar uma interação ou nenhum compartilhamento de emoções. É o que ocorre com algumas crianças na Instituição pesquisada. Algumas apresentam dificuldades de interação e ficam isoladas, seja em momentos de atendimento com a pedagoga, com o educador físico, ou mesmo no momento do lanche. Vale ressaltar que isso não significa que elas não gostem de interagir com outras crianças, ou estejam desinteressadas, elas apenas sentem dificuldades em iniciar, manter e encerrar uma conversa de maneira adequada. Outras até conseguem interagir com um pouco de dificuldades, entretanto, costumam, em alguns casos, evitar o contato visual ou manter a interação.

O critério B envolve características relacionadas aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou de atividades. Segundo o DSM-5 (2014), os comportamentos repetitivos incluem estereotípias motoras, como, por exemplo, a criança 8 que bate palmas repetidamente todas as vezes que chega à Instituição por medo que a mãe a abandone no local. Já a criança 2 costuma fazer o mesmo movimento com os braços, durante todo o tempo que permanece no local. Outro tipo de comportamento é o uso de objeto de forma repetitiva como faz a criança 8. A pedagoga

lhe entrega um brinquedo de montar, ela olha para o objeto, cheira, e começa a empilhar as peças uma a uma, até chegar ao ponto de caírem. Ela então se desestabiliza por conta do barulho e começa a balançar o corpo para frente e para trás (movimento repetitivo e estereotipado).

Outro comportamento inserido no critério B é a fala repetitiva como, por exemplo, a ecolalia tardia ou imediata de palavras ouvidas (ou discursos ouvidos). O caso da criança 1 pode ilustrar esse comportamento. Todas as vezes em que ela termina de lanche, fala: “P não quer mais”. Logo após, fala num tom imperativo: “P, guarda o lanche!”. Na primeira fala, podemos perceber o uso do próprio nome, em lugar de “eu”. A segunda fala é característica de uma ecolalia tardia, visto que a fala não é dita por outra pessoa naquele mesmo momento. Nessas circunstâncias, podemos inferir que a frase foi dita em outro momento, em casa, pela mãe, por exemplo. Um caso de ecolalia imediata é a fala da criança 2, ao final de uma atividade recreativa com o educador físico. A estagiária entrou na sala, dirigindo-se a ela disse: “C, vá ao banheiro fazer xixi!”, ela olha para a estagiária e repete: “C, vá ao banheiro fazer xixi!”.

Alguns padrões restritos de comportamento, de acordo com o critério B, são manifestados porque, em algumas situações, há uma resistência a mudanças, mesmo que pequenas. Uma criança pode preferir rotinas rígidas, com interesses limitados ou fixos. Ao entrar na sala da pedagoga, a criança 8, que não utiliza linguagem verbal, vai prontamente em busca de cartilhas ou revistas para folhear. Ela logo encontra, pois observou na semana anterior onde a professora havia guardado. Existe um apego a rotinas e padrões restritos. A mãe de uma das crianças relatou, numa conversa com a pedagoga, da dificuldade para cortar o cabelo do filho. Na segunda tentativa, ela resolveu explicar para o filho todo o processo de corte, mostrando o que aconteceria, usando o momento em que o cabeleireiro cortava o cabelo de outra pessoa. Só depois da demonstração a criança se acalmou e resolveu cortar.

Algumas manifestações de rotinas podem estar relacionadas a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais. As crianças podem ser muito sensíveis a sons, cheiros, luzes, no caso da hiperreatividade ou demonstrar indiferença à dor, frio ou calor. Um exemplo prático desse comportamento é a automutilação. Das crianças assistidas na instituição, uma delas costuma morder o braço, pois é indiferente à sensação de dor. Outra, bate a cabeça na parede e no chão. Por isso, é de suma

importância uma intervenção precoce, de forma a inibir esses comportamentos destrutivos.

Ainda de acordo com a quinta versão do DSM, existem outras características associadas que apoiam o diagnóstico. Alguns indivíduos podem apresentar prejuízo intelectual, déficits motores, como caminhar na ponta dos pés, propensão à ansiedade e depressão, posturas atípicas, trejeitos faciais, transtorno obsessivo compulsivo, déficit de atenção/hiperatividade, epilepsia, entre outros.

O Transtorno do Espectro Autista - TEA é uma condição permanente, visto que uma criança diagnosticada com esse transtorno se tornará um adulto com tal espectro. Contudo, com o início precoce do tratamento, poderá amenizar as dificuldades e desenvolver as habilidades que possui. Não há exame biológico para se detectar o TEA. De acordo com Teixeira (2017), o exame deve ser clínico, pois depende de uma avaliação comportamental minuciosa, a qual envolve uma equipe multiprofissional, inclusive a família. Geralmente, os médicos indicados para avaliação são neurologistas, psicólogos, psiquiatras ou neuropediatras. É imprescindível para o diagnóstico que haja uma avaliação detalhada a fim de desenvolver métodos de intervenção precoce, quanto mais cedo o início do tratamento, maior a possibilidade de inibição dos sintomas.

De acordo com Orrú (2012), os pais suspeitam dos comportamentos da criança logo no início da infância, de maneira geral, antes dos três anos, pois imaginam que a criança é surda. A explicação para isso está no fato de a criança não responder quando é chamada, mesmo ela não nascendo com todos os sintomas, segundo Whitman (2015), alguns surgem muito cedo. Para esse autor, pais que ainda não têm filhos talvez não percebam a diferença, todavia, aqueles que já os possuem conseguem identificar mais precocemente as diferenças no desenvolvimento de uma criança atípica. Nesse sentido, muitos pais passam a observar que o seu bebê não faz contato visual, não olha para o rosto do outro, fixa mais seu olhar em objetos ou brinquedos do que em pessoas.

As maneiras de obter informações para um diagnóstico de TEA, segundo Whitman (2015), são basicamente duas: a observação direta com a criança e a entrevista com os pais ou responsáveis, uma vez que esses têm um maior contato com a criança e podem relatar os comportamentos dela em outros contextos e ambientes que vão além do consultório. Alguns psicólogos da Instituição escolhida para esta pesquisa incluem, além das duas maneiras citadas, o ambiente escolar.

Vimos, neste tópico, aspectos relacionados aos conceitos básicos do autismo, as características apresentadas no transtorno e os critérios para chegar a um diagnóstico preciso. Em vista disso, julgamos oportuno tratar no tópico seguinte sobre algumas abordagens de tratamento do autismo, como os programas de intervenção que têm sido utilizados por profissionais em consultórios clínicos, no AEE (Atendimento Educacional Especializado), e que, por conseguinte, são reforçados no ambiente familiar.

### **1.3 Abordagens de intervenção para o TEA**

O primeiro passo a ser dado para definir o plano de tratamento é identificar as necessidades de cada criança, considerando fatores como o nível de gravidade dos sintomas, já que o Transtorno do Espectro Autista – TEA engloba várias possibilidades, e cada criança apresenta necessidades diferentes, individuais (TEIXEIRA, 2017). Nesse sentido, o plano de intervenção será personalizado devido às particularidades de cada uma delas. De modo geral, o acompanhamento é interdisciplinar, a depender, como dito anteriormente, das necessidades. A criança que tem a fala prejudicada necessita de auxílio de um profissional da fonoaudiologia, em contrapartida, a que se comunica verbalmente não terá necessidade de fazer acompanhamento com um fonoaudiólogo, de modo que nem todas as crianças com TEA são não verbais, como muitas pessoas pensam.

É interessante que haja o acompanhamento interdisciplinar, que envolva profissionais das áreas da psicologia, fonoaudiologia, neuropsiquiatria, terapia ocupacional (TO), fisioterapia, pedagogia, educador físico e outros, de acordo com as necessidades específicas. Diante desse cenário, houve a criação do PIT (Plano Individual e Tratamento), ou PEI (Plano Educacional Individualizado), cujo objetivo é tornar o ambiente adequado para a aprendizagem, de modo a respeitar as limitações e estimular as habilidades de cada um. A estrutura do PEI fica a cargo do coordenador pedagógico, contando com auxílio do psicopedagogo e de toda a equipe terapêutica que acompanha o desenvolvimento da criança, assim como da família, que tem papel essencial.

No Centro de Integração Raio de Sol - CIRAS, local da pesquisa, cada criança tem o PAI (Plano de Atendimento Individualizado) elaborado pela pedagoga,

juntamente com a coordenadora pedagógica. Esse plano serve para registrar os dados sobre cada uma delas. Nele contém nome, idade, CID (Classificação Internacional de Doenças), já que algumas crianças apresentam somente o TEA. Outras apresentam esse Espectro juntamente com outro transtorno que deve ser acrescido no CID, segundo as orientações do DSM-5, série escolar, se estuda em escola regular ou escola de atendimento especial. De modo geral, no plano estão registrados os dados de intervenção pedagógica que serão desenvolvidos pelos profissionais na sala de recursos multifuncionais, com o propósito de atender as necessidades de cada criança, como pode ser observado:

Figura 1: Plano de Atendimento Individualizado


**CIRAS – CENTRO DE INTEGRAÇÃO RAIO DE SOL**  
**NUCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO – PAI**

**Dados de Identificação:**  
 Aluno(a): \_\_\_\_\_ Nas: 23/03/09 Idade: 09A  
 Unidade de Ensino: \_\_\_\_\_  
 Série/Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: Manhã  
 Professor(a) do Ensino Regular: \_\_\_\_\_  
 Professor(a) do AEE: \_\_\_\_\_  
 Profissional de Apoio Escolar: \_\_\_\_\_  
 Tipo de Deficiência: Deficiência Intelectual  
 Filiação: \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_  
 Dia de Atendimento:  Segunda  Terça  Quarta  Quinta  Sexta Tempo de Atend: 1h  
 Composição do Atendimento:  Individual  Coletivo

**NECESSIDADE:** Apropriação da linguagem, instrumentos de comunicação entre sujeitos diferenciados 1-2-3ª pessoa, seguir instruções em busca dessa colocação de seu eu, sua colocação no mundo e contatos cotidianos do qual está inserido.

**OBJETIVO:** De tratar da apropriação da linguagem, instrumentos de comunicação entre sujeitos. Estabelecer um quadro diagnóstico que possibilite o melhor tratamento possível ao aluno.

**ESTRATÉGIA:** Música; estímulos sonoros; jogos pedagógicos; categorização de objetos, animais; atividades de Ed. Física; recreativa; valorizar avanços e replica positivas; proporcionar atividades em dupla; atividades que busquem estimular as funções cognitivas.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Há algumas abordagens, ou programas de intervenção para o TEA que são bastante utilizadas por profissionais. Bosa (2006) salienta que alguns autores destacam quatro alvos básicos de qualquer acompanhamento: (1) estimular o desenvolvimento

social e comunicativo; (2) aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas; (3) diminuir comportamentos que interferem no aprendizado e no acesso a experiências do cotidiano; e (4) ajudar as famílias a lidarem com o autismo. São as bases necessárias para os três tipos de intervenção que abordaremos: ABA, TEACCH e PECS.

Uma abordagem que tem ganhado destaque é a ABA (*Applied Behavior Analysis*), Análise do Comportamento Aplicada. Embora tratado em alguns estudos como método de ensino, este é visto por profissionais e estudiosos como uma abordagem, ou programa. O termo vem, mais precisamente, do *Behaviorismo*<sup>5</sup>, teoria que observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento e a aprendizagem (LEAR, 2004). Na criança com TEA, a ideia é identificar as habilidades que ela já tem, e a partir disso, ensinar as habilidades que ela ainda não domina, modificando alguns comportamentos considerados inadequados, através do “condicionamento operante”<sup>6</sup>.

Os princípios da ABA foram aplicados pela primeira vez, em 1987, o resultado dos estudos sobre tratamento de modificação do comportamento de crianças com autismo. Foi constatado, a partir desses estudos que as crianças tiveram uma melhora com relação ao comportamento, de forma que o funcionamento intelectual e educacional atingiu níveis considerados normais. Esse trabalho com análise do comportamento é realizado por meio da estimulação ao aprendizado de novos comportamentos. Rodrigues e Spencer (2015) destacam que quando

um evento particular de estímulo-resposta é reforçado (recompensado), o indivíduo é fisiologicamente condicionado a reagir, tendendo a repetir respostas positivas ou agradáveis referentes ao processo de aprendizagem e sociabilização. Respostas problemáticas e inadequadas (birras, fugas repentinas) não são reforçadas (RODRIGUES; SPENCER 2015, p. 84).

O desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, linguísticas e sociais são alcançadas por meio do uso de técnicas, com o intuito de reduzir comportamentos negativos na criança, partindo de práticas de repetição e reforço. Assim, quando a criança apresenta um comportamento positivo, existe uma recompensa, que é uma

---

<sup>5</sup> Um dos pioneiros do Behaviorismo foi Skinner, que no seu livro “The Behavior of Organisms” (O comportamento dos organismos), descreveu o Condicionamento Operante, usado para modificar comportamentos e ajudar na aprendizagem.

<sup>6</sup> No Condicionamento Operante um comportamento seguido por um estímulo reforçador resulta em uma probabilidade aumentada de que aquele comportamento ocorra no futuro (LEAR, 2004).

maneira de estimular a prática desse comportamento positivo, de maneira que essa prática será repetida futuramente. Contudo, uma criança que apresenta um comportamento inadequado, esse comportamento não será reforçado positivamente.

Segundo Lear (2004), um reforçamento positivo é a adição de alguma coisa que resulta no fortalecimento do comportamento, por exemplo, na sala de atividades no CIRAS, quando uma criança apresenta um comportamento adequado, ela ganha uma estrelinha em um quadro, ou seja, numa situação em que ela é estimulada a ir ao banheiro sozinha sem necessidade da ajuda do outro, ou quando ela é estimulada a falar, e diz a palavra para conseguir algo, ao invés de apontar para o objeto e em outras atividades de estimulação. Com o reforçamento das estrelinhas, ou simplesmente bater palmas seguidas de frase como: “Que bom, você conseguiu”! A criança, conseqüentemente vai repetir esses comportamentos positivos.

É importante ressaltar que o comportamento, de acordo com Lear (2004), pode ser observável e medido segundo sua duração, frequência e intensidade. São três pontos que precisam ser analisados pelos profissionais ou pelos pais. A duração significa observar quanto tempo leva para a criança fazer algo; a frequência diz respeito ao número de vezes que a criança repete determinada atividade; a intensidade diz respeito à energia, força física ou intensidade em realizar o comportamento. Por exemplo, existem crianças com TEA que costumam assistir a mesma cena de um episódio de desenho. A problemática envolvida não é a preferência dessa criança em assistir o mesmo desenho. A questão é que ela repete a mesma cena dezenas de vezes, durante uma tarde inteira e faz isso todos os dias.

No programa ABA, a criança é acompanhada de acordo com as observações do comportamento de cada uma, respeitando a individualidade e peculiaridade, pois há uma grande diversidade de características no transtorno autista. Esse tratamento tem como finalidade diminuir comportamentos que interferem no aprendizado e no acesso às oportunidades de realizar tarefas do cotidiano. Esse tipo de intervenção pode ser realizado com o auxílio de outros programas, como o TEACCH e PECS, que ajudam a estimular o desenvolvimento social e comunicativo.

O programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), traduzido para o português como Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação, foi desenvolvido por Eric Schopler, da Universidade da Carolina do Norte. Ele e sua

equipe, de acordo com Rodrigues e Spencer (2015), projetaram os pressupostos do TEACCH que tem como plano de trabalho a observação do comportamento das crianças com autismo, em diversas situações a partir de vários estímulos. Estudos estes que chegaram à conclusão de que os distúrbios comportamentais de crianças com autismo podem ser modificados, e que a percepção visual pode ser melhor expressa quando estimulada em ambientes organizados.

Para Bosa (2006), o TEACCH é um programa altamente estrutural, pois há uma combinação de materiais visuais diversos para aperfeiçoar a linguagem, o aprendizado e a diminuição dos comportamentos inadequados. Vale ressaltar que mesmo crianças que não apresentam dificuldades evidentes na linguagem podem ter necessidade do uso do programa em algumas situações. Por exemplo, nesta Instituição pesquisada, a criança P começa uma conversa com a mediadora, todavia, quando esta faz uma pergunta sobre o assunto, em discussão, ela hesita, tenta dar continuidade, mas tem dificuldades para manter o diálogo, e acaba mudando o tópico da conversa.

O programa, que tem como base o Behaviorismo, apresenta como uma das características, a programação das atividades, como o tempo, a duração, o material. O TEACCH se baseia na adaptação do ambiente para uma melhor compreensão das atividades (RODRIGUES; SPENCER, 2015), isto é, o ambiente físico precisa ser organizado por meio de rotinas, com uso de quadros, painéis ou agenda, o que contribuirá para a independência da criança. A respeito do ambiente, Bosa (2006) destaca que estudos sobre esse programa demonstram a importância da organização do espaço, do uso de pistas visuais e o trabalho que leva em conta as habilidades prévias da criança. Portanto, para cada atividade, há um local estruturado, sempre com a presença de um mediador. O programa de intervenção possui alguns princípios norteadores, apresentados por Rodrigues e Spencer (2015):

- I. Busca pelo entendimento do como é, como pensa, como age a criança com autismo;
- II. Objetivos específicos determinados e claramente definidos com relação ao programa;
- III. Especificação dos repertórios de atividades que a criança pode ou não realizar, sem rotular ou categorizar;
- IV. Elaboração de planos individuais;
- V. Adaptação do método à problemática específica da criança;

- VI. Atenção constante ao que a criança faz, com registro dos acontecimentos;
- VII. Seleção cautelosa dos comportamentos realmente relevantes;
- VIII. Seleção de comportamentos semelhantes com o que a criança já sabe fazer;
- IX. Divisão do comportamento final esperado em informações que serão apresentadas em uma sequência progressiva e repetida;
- X. Utilização de esquemas de reforçadores e de estímulos.

Esses princípios norteadores são muito importantes, visto que o trabalho de intervenção precisa ser baseado em objetivos bem definidos e bem direcionados ao comportamento da criança que se pretende modificar, no sentido de eliminar ou reduzir comportamentos inadequados para a convivência social.

Outro programa bastante utilizado na processo de intervenção para TEA é a abordagem de comunicação alternativa – o PECS (*Picture Exchange Communication System*), que consiste num sistema de comunicação por meio de trocas de figuras e objetiva ensinar pessoas a adquirir habilidades de comunicação, pois, conforme Rodrigues e Spencer (2015), essas habilidades são fundamentais, porque envolvem a capacidade de enviar e receber informações do ambiente, onde ocorre a interação, e de expressar as necessidades. Nessa direção, o PECS auxilia as pessoas no sentido de perceber que por meio da comunicação se alcança a realização de desejos. Ainda conforme os autores, os meios ou a forma que as pessoas se comunicam são:

- 1) comunicação motora ou gestual;
- 2) fazer uso de objetos;
- 3) expressar sons relacionados à determinada coisa percebida;
- 4) usar figuras para indicar alguma vontade;
- 5) usar palavras;
- 6) comunicar-se por linguagem de sinais;
- 7) fazer uso de sentenças ou de palavras escritas.

Rodrigues e Spencer (2015) consideram, ainda, que na comunicação estão inseridos tanto o contexto quanto o conteúdo, já que aquele trata dos momentos em que a pessoa se expressa e para quem é direcionado o ato comunicativo, este, trata do teor da mensagem do que o locutor quer dizer em determinada situação. Um ponto relevante da utilização desse sistema é que cria possibilidades de a criança expressar suas

necessidades, levando-a a perceber que pela comunicação se alcança a realização daquilo que ela deseja, evitando que dependa constante das pessoas. A criança aprende a se comunicar funcionalmente por meio de figuras, acompanhadas de palavras abaixo. Essas figuras representam ações do cotidiano como sentimentos, objetos e pessoas.

Na revista “*Autismo*”, Vieira (2012; 2013) aponta que na utilização do PECS, a pessoa aprende a usar figuras para se comunicar expressivamente. Para ela, essa atividade não dificulta o desenvolvimento da fala, como muitos pensam, pelo contrário, a fala se torna um resultado, em muitos casos, do uso de PECS, que fornece ferramentas necessárias para o aprendizado de habilidades de comunicação e linguagem. A autora acrescenta que o programa enfatiza o ensinamento de como a pessoa com TEA pode se aproximar de outra para iniciar a comunicação interativa e, conseqüentemente, expandir o vocabulário. Ela explica, também, que no caso de pessoas que falam palavras soltas e, ainda, não conseguem formular frases, o PECS pode ser bastante útil, por ajudar a expandir a utilização do discurso.

Figura 2: Exemplo de PECS



Fonte: [www.pecs-brazil.com/pecs.php](http://www.pecs-brazil.com/pecs.php)

A autora conclui dizendo que a Troca de Figuras pode ser considerado um sistema de comunicação alternativa, no sentido de que serve para pessoas não verbais, ou pode ser um sistema de comunicação aumentativa ou suplementar para atender as necessidades de pessoas verbais. Neste capítulo, conhecemos alguns aspectos básicos relacionados ao autismo, no capítulo seguinte, tratamos das características do texto oral, bem como acerca das estratégias de processamento do texto falado, dentre elas a hesitação, a repetição e a interrupção, fenômenos intrínsecos da oralidade.

## **CAPÍTULO 2 – PROCESSO DE HESITAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO TEXTUAL**

Neste capítulo, inicialmente, discutimos acerca do texto e da produção de sentidos e mostramos as principais características do texto na modalidade falada, para, em seguida, fazer uma explanação das estratégias do processamento textual da linguagem, vista, aqui, como um fenômeno complexo de extrema importância para a humanidade, já que exerce um papel de estabelecer a comunicação e a interação entre as pessoas. Usamo-la para construir e reconstruir o mundo, para exprimir nossas ideias, crenças, valores, sentimentos e emoções (SANTANA; LIMA, 2016). No tópico seguinte, tratamos, de maneira mais detalhada, do fenômeno da hesitação, sob uma perspectiva textual-interativa, considerando os aspectos formais estudados por Marcuschi.

### **2.1 Texto e construção de sentidos**

Ao longo dos estudos da Linguística de Texto, diversas concepções de texto foram difundidas. Assim, para Koch (2015a, p. 17), “o próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito”. Nesse sentido, Cavalcante (2017) apresenta três concepções básicas de texto. A primeira concepção aborda o texto como *artefato lógico do pensamento*, em que o leitor tem o papel de captar as intenções do produtor. A segunda tem o texto como *decodificação das ideias*. Neste caso, o texto passa a ser entendido como mera transmissão de informação para um interlocutor passivo. É visto como um produto da codificação de quem emite, a ser decodificado pelo outro, preocupando-se apenas com código linguístico. A terceira concepção aborda o texto como processo de interação. Essa concepção, adotada hoje, trata o texto como “evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências do texto” (CAVALCANTE, 2017, p. 19). Dessa forma, o texto não é apenas produto de codificação, mas o lugar da interação entre os sujeitos. Essa definição de texto está dentro de uma concepção interacional da língua, em que os sujeitos são vistos como atores sociais (KOCH, 2015a).

No âmbito da Linguística Textual, o texto deixou de ser visto como um produto, ou seja, como uma estrutura acabada e passou a ser entendido como o resultado das atividades comunicativas que levam em conta processos, operações e estratégias que são postas em ação na interação social (KOCH, 2016). É neste enfoque que se baseia nossa pesquisa, concentrada no processamento do texto falado, já que nossa proposta é a análise do texto oral produzido por crianças com Transtorno do Espectro Autista. Marcuschi (2012, p. 33), para definir a Linguística de Texto (LT), diz:

Proponho que se veja a LT, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais [...] em suma, a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.

A definição de Marcuschi (2012), mesmo que geral e provisória, já chama atenção da LT para o estudo do texto nas modalidades escrita e oral, visto como um ato comunicativo que se constitui na interação ao estabelecer a comunicação. Cavalcante (2017) corrobora com as ideias do linguista ao afirmar que o texto é um evento comunicativo em que elementos linguísticos, sonoros, visuais, fatores cognitivos e vários aspectos estão presentes. E acrescenta que o texto é um evento de interação entre locutor e interlocutor que se encontram em diálogo constante.

Baseando-nos em teorias sociointeracionais da linguagem, podemos afirmar que o processo de produção textual é considerado como uma atividade interacional entre sujeitos para a realização de determinados objetivos. Essas teorias, conforme Koch (2016), compreendem a existência de um sujeito que, na relação com o outro, constrói o texto influenciado por diversos fatores para produzir sentido. Dentre esses fatores, podemos destacar as crenças, as convicções, os conhecimentos partilhados, as normas e convenções socioculturais.

Nessa direção, vale afirmar que, para produzir sentidos, “a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitiva-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas” (KOCH, 2016, p. 7). Assim, pode-se dizer que para se atribuir sentido a um texto é preciso mobilizar diversos conhecimentos (linguístico, social, cognitivo, cultural, interacional), pois os sentidos não estão propriamente no texto, mas são construídos na interação, dentro de um dado contexto, fator relevante, que pode ser definido como “tudo aquilo que, de alguma forma,

contribui para ou determina a construção do sentido” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 59). No CIRAS, local da pesquisa, durante atividades de desenho e pintura para o desenvolvimento da linguagem e da interação social, é possível observar como alguns conhecimentos são manifestados na atividade comunicativa para a produção de sentido, observemos o texto a seguir:

### Texto 5

**Criança:** ô ti::a ((aponta para a imagem na revista que tem nas mãos))

Estagiária: que é isso?

**Criança:** ... a tia ... ((aponta para a pedagoga))

**Estagiária:** a tia? parece com ela?

**Criança:** ... sim ... tii ((aponta para uma das personagens e seguida para a estagiária))

**Estagiária:** ... eu? deixe eu ver que sou eu ... legal...

A criança, que tem uma revista nas mãos com imagens das personagens da Disney, mostra para a estagiária e diz que as princesas são a tia (pedagoga) e a estagiária. A partir do texto acima, percebemos que se trata de uma criança que apresenta a oralidade um pouco comprometida. Apesar disso ela consegue interagir e fazer com que seus interlocutores compreendam o que ela quer dizer. Um dos pontos a se destacar é que os envolvidos na atividade verbal, tanto a criança quanto as profissionais têm conhecimento sobre as personagens mostradas na revista, caso elas nunca tivessem visto essas personagens anteriormente, o sentido não seria o mesmo, pois não só a criança, mas também a pedagoga e a estagiária sabem que as princesas da Disney têm aparência considerada bonita e são boas. Dessa maneira, entendemos que a criança atribui esses traços às profissionais, mostrando como a produção de sentidos exige atividades cognitivo-discursivas no processo interacional

Sendo assim, um texto é elaborado, construído, no momento de uma atividade comunicativa que envolve fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, em que os sujeitos são capazes de construir sentidos (KOCH, 2016). Para a autora, os sentidos são construídos de acordo com o contexto, com a reciprocidade entre os interactantes, pois a manifestação verbal será considerada coerente sempre que alguém produz um texto, em qualquer modalidade, seja oral, seja escrita, desde que haja a intenção de se fazer entender, de ser coerente.

A construção do sentido de um texto exige mais que o conhecimento linguístico partilhado entre os envolvidos na interação. Para tanto, são mobilizadas estratégias de processamento textual. Esse processamento, segundo Koch (2016), precisa ser visto como atividade de caráter tanto linguístico quanto sociocognitivo. Assim, três sistemas de conhecimento contribuem para o processamento textual: o linguístico, que compreende o conhecimento gramatical e o lexical, responsável pela organização do material linguístico na superfície do texto; o enciclopédico, o chamado conhecimento de mundo que se encontra armazenado na memória de cada sujeito; e o conhecimento interacional, que é o conhecimento sobre as ações verbais ou não verbais, ou seja, a interação por meio de diferentes linguagens.

Vale ressaltar que, em pessoas com TEA, por apresentar dificuldades na comunicação social e na interação, esses sistemas de conhecimento que contribuem para o processamento textual, são também mobilizados, porém, de maneira mais lenta do que a forma como acontece em pessoas que não têm o transtorno. Esse processo depende do nível de intensidade dos sintomas. Assim, algumas pessoas com grau mais severo certamente apresentam maior dificuldade no que diz respeito à capacidade linguística, social e interacional. Todavia, há pessoas com autismo de grau mais leve que, com acesso ao tratamento nos primeiros anos de vida, podem obter melhorias não só quanto ao aspecto linguístico, mas também quanto ao sociointeracional.

Koch (2015a) salienta que o produtor e o interpretador do texto são, desse modo, “estrategistas”, posto que, no “jogo de linguagem”, mobilizam diversas estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual, intentando a produção do sentido. Nesse jogo, ela aponta como peças-chave: (a) o produtor/planejador, que é aquele que viabiliza o “projeto de dizer” por meio de estratégias de organização do texto e orienta seu interlocutor através de marcas textuais para que se possa construir sentidos; (b) o texto, que é organizado a partir de escolhas feitas pelo produtor; (c) o leitor/ouvinte, que procura construir sentidos a partir do modo como o texto foi construído linguisticamente, das pistas textuais e pela mobilização do contexto. Segundo a linguista, essas afirmações levam-na a sustentar a definição proposta por Beaugrande (1997, p. 10) de que o texto é um “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Logo, trata-se de interações entre sujeitos sociais em diálogo constante. No tópico a seguir, vamos trazer algumas considerações a respeito do texto oral (falado).

## 2.2 O texto falado: características

Sobre a fala e a escrita, poderíamos dizer que são duas modalidades de uso que, embora utilizem o mesmo sistema linguístico, possuem características específicas, de modo que a escrita não é, pois, uma mera transcrição da fala. São os fenômenos que abordaremos neste tópico.

As duas modalidades não devem ser tratadas como uma dicotomia, como era costume acontecer há algum tempo, e ainda acontece, conforme Koch (2015b), que cita Marcuschi (1995, p 13) para afirmar que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Nesse viés, a linguista sugere a utilização dos critérios do *médium* oral ou escrito, e da proximidade/distância (física ou social), levando em conta o grau de envolvimento entre os interlocutores.

Contudo, Koch (2015b) verifica que há textos que se aproximam mais do polo da fala conversacional, no contínuo, como por exemplo o bilhete, e os textos de humor, enquanto que há textos falados que se aproximam do polo da escrita formal, como é o caso da conferência e da entrevista para altos cargos administrativos, além desses citados, há ainda os mistos e intermediários.

As diferenças entre fala e escrita foram bastante difundidas com base na visão dicotômica apresentada, dentre as mais frequentes, Koch destaca:

Quadro 4 - Diferenças entre fala e escrita

<b>Fala</b>	<b>Escrita</b>
<b>Contextualizada</b>	Descontextualizada
<b>Implícita</b>	Explícita
<b>Redundante</b>	Condensada
<b>Não planejada</b>	Planejada
<b>Predominância do <i>modus</i> pragmático</b>	Predominância do <i>modus</i> sintático
<b>Fragmentada</b>	Não fragmentada

<b>Incompleta</b>	Completa
<b>Pouco elaborada</b>	Elaborada
<b>Pouca densidade informacional</b>	Densidade informacional
<b>Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas</b>	Predominância de frases complexas, com subordinação abundante
<b>Pequena frequência de passivas</b>	Emprego frequente de passivas
<b>Poucas nominalizações</b>	Abundância de nominalizações
<b>Menor densidade lexical</b>	Maior densidade lexical

Fonte: O texto e a construção do sentido (KOCH, 2016, p.78)

Essas diferenças foram estabelecidas a partir da visão de um ideal de escrita, ou seja, ver a língua falada tendo como base uma gramática projetada para a escrita, tendo como consequência um olhar preconceituoso da fala (KOCH, 2015b). Assim, a fala foi vista como descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem planejamento, e de acordo com a autora, chegou a ser comparada com a linguagem rústica das sociedades primitivas ou das crianças em fase de aquisição da linguagem.

É importante frisar que as características apresentadas não são exclusivas de uma ou outra modalidade, entretanto, é notório que a fala possui características próprias, conforme as apresentadas por Koch (2015b):

- a) de antemão, é relativamente não planejável devido à sua natureza interacional, é planejada e replanejada na interação;
- b) o texto falado apresenta-se “em se fazendo”, o planejamento e a verbalização do texto falado ocorrem simultaneamente por surgir no próprio momento de interação, o texto falado é, por assim dizer, seu próprio rascunho, pois o produtor não dispõe de tempo para proceder a revisões e correções, ou modificar o plano traçado previamente;
- c) o fluxo do discurso apresenta descontinuidades frequentes;
- d) o texto falado possui uma sintaxe característica da modalidade, porém não deixa de apresentar uma sintaxe geral da língua;
- e) a escrita é estática por ser considerada o resultado de um processo, enquanto a fala é dinâmica por ser considerada processo.

Koch salienta que, na interação face a face, um locutor não é o único responsável pela produção textual, os interlocutores estão empenhados juntamente dessa função, visto que eles cooperam, conegociam e coargumentam de uma forma que não faz sentido analisar as produções de cada interlocutor, separadamente. Podemos constatar essa questão no texto a seguir:

### Texto 6

**Estagiária:** sua mãe ta onde?

**Criança:** em casa..

**Criança:** ela bateu em mim

**Estagiária:** não pode bater né?...

**Criança:** ... um boi... eu tenho... o meu eh:: um um touro...

**Estagiária:** e tem o co-có?

**Criança:** ... nã::o... só o touro ... dois...

**Criança:** minha irmã tem um desse ... ela tem em casa ((aponta para o telefone))

**Criança:** meu/ meu boi é um touro...

Na interação acima, é possível perceber que não faz sentido analisar as produções separadamente, é preciso levar em conta o envolvimento de cada participante na situação de comunicação, no caso dessa atividade verbal, a criança, no momento da recreação, reclama para a estagiária que uma outra criança bateu nela, a estagiária, então, se envolve na interação dialogando com a criança, que aproveita esse envolvimento para falar de um outro assunto, sobre seu animal predileto, o boi que ela tem. A partir desse envolvimento entra a criança e a profissional, o texto falado (6) é construído.

O processo de produção do texto falado é simultâneo (o que Koch chama de *online*) à sua verbalização quando os interlocutores partilham do mesmo espaço físico, num mesmo tempo. Nesse sentido, as exigências da sintaxe não são seguidas devido as necessidades da interação, assim, o texto falado é marcado pela presença de falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, inserções, repetições e paráfrases, ou seja, fenômenos típicos da oralidade, que constantemente têm funções cognitivo-interacionais importantes.

Portanto, o texto falado não é caótico, desestruturado e rudimentar como estabelecido, antes, muito pelo contrário, “ele tem uma estruturação que lhe é própria,

ditada pelas circunstâncias sociocognitiva de sua produção, e é à luz desta que deve ser descrito e avaliado”. Assim, fala e escrita não devem ser estudadas como oposição, mas como modalidades diferentes de uso da língua, com características próprias, pois tanto numa modalidade quanto na outra é possível construir um texto coerente. Vemos que, neste capítulo, há necessidade de envolvimento de uma outra categoria – o tópico discursivo. Será a nossa próxima discussão.

### 2.3 O tópico discursivo

Por se tratar de uma abordagem textual-interativa, convém apresentar a definição de uma categoria que tem o texto como objeto de estudo: o tópico discursivo. Esse é um critério de análise descrito como os assuntos focalizados podem ser caracterizados como *um fio unificado* que perpassa o texto (LINS et al, 2017).

Contudo, a noção de tópico discursivo foi inicialmente explanada por Jubran (2015), para ser aplicado aos textos falados, já que uma das características da interação face a face é justamente a quase simultaneidade da elaboração e da manifestação verbal, que, por sua vez, não impede que o texto processado apresente uma organização.

Nessa direção, o tópico é decorrente de um processo que envolve interlocutores que agem de maneira colaborativa numa situação de interação, levando em consideração uma série de fatores, como o contexto, o conhecimento partilhado, a visão de mundo, dentre outros (JUBRAN, 2015; LINS et al., 2017). O tópico discursivo é, portanto, um elemento decisivo para a constituição do texto falado, como aponta Jubran (2015).

Para essa autora, o tópico discursivo engloba duas propriedades: a de *centração* e a de *organicidade*. A propriedade da *centração* refere-se aos sentidos de um texto que convergem para um tema central, abrangendo os traços de *concernência* (interdependência semântica), *relevância* (posição focal do tema) e *pontualização* (localização do ponto focal em determinado momento do texto). Esses três traços que caracterizam a *centração* permitem reconhecer o tópico em um texto, resultando em recortes que podemos chamar de segmentos tópicos, que compreendem as porções textuais que se encontram na materialidade do texto.

Já a propriedade da *organicidade* manifesta-se por relações de interdependência tópica e está relacionada, mais precisamente, à maneira como o tópico se organiza no texto. Há uma movimentação textual-discursiva em que a organização tópica é

apresentada em camadas, partindo das mais abrangentes para as mais específicas, configurando um *plano hierárquico*. Além deste *plano* da organização tópica do texto, Jubran (2015) apresenta o *plano linear*, que diz respeito à distribuição do tópico na linearidade textual, e é caracterizado pelos fenômenos da *continuidade* e *descontinuidade*. O primeiro fenômeno ocorre quando um tópico subsequente é aberto somente a partir do momento em que o anterior é esgotado ou há uma mudança para um novo tópico. Já a *descontinuidade* pode ser definida pela suspensão definitiva do tópico em curso, no sentido de que ocorre uma ruptura linear, pela divisão de um tópico em segmentos descontínuos, e pela expansão de um tópico que foi anunciado anteriormente.

Esses fenômenos não acontecem da mesma maneira nos textos falados e escritos (LINS et al. 2017). Em alguns textos a distribuição dos tópicos na linearidade é contínua e há uma progressão, em outros, um tópico é concluído para assim iniciar o tópico seguinte. Contudo, em uma conversa espontânea, consoante os autores citados, existe a possibilidade do abandono do tópico por um momento, e da retomada em outro momento da conversa. Nessa situação, a organização tópica se caracteriza como descontínua, o que quer dizer que em momentos diferentes pode aparecer o mesmo tópico.

É importante salientar que “a descontinuidade (ou não continuidade tópica) nem sempre pode ser considerada um problema de coerência” (LINS et al., 2017), dado que é esperado que os interlocutores mudem de tópico naturalmente numa conversa face a face sem que haja necessidade de se justificar para isso, conforme os autores.

Vale frisar, que a estrutura tópica de um texto, como Jubran (2017) destaca, pode apresentar marcas linguístico-textuais de delimitação tópica, que constituem um critério de segmentação. Essas marcas podem ser de natureza diversa, a exemplo dos fenômenos intrínsecos da oralidade, como é o caso da *hesitação*, foco da nossa pesquisa. Nesse fenômeno, algumas marcas como as pausas preenchidas ou não, se destacam como um fechamento de tópico. Já as não preenchidas podem facilitar o início de um novo tópico, se produzido um silêncio, possibilitando o apagamento do foco da fala. Em suma, as diversas formas de hesitação, com uso ou não de expressões hesitativas, podem indicar a manutenção, delimitação, esgotamento ou a instauração de um novo tópico.

## 2.4 A hesitação e outras estratégias de processamento textual:

Algumas descontinuidades da língua falada eram tratadas como disfluência, contudo, com o desenvolvimento das pesquisas na área, foi possível descartar as “avaliações negativas sobre as descontinuidades presentes na língua falada, dissociando-as das ideias de ‘defeitos’, ‘disfluência’ ou perda do fio condutor” (JUBRAN, 2015, p. 36), como é o caso da hesitação (MARCUSCHI, 2015a), a qual abordamos com maior destaque na pesquisa, e da interrupção, ambas atividades de processamento textual.

A língua falada apresenta algumas características, as quais desempenham, conforme Koch (2016), diversas funções cognitivas e interacionais. Nesse viés, em algumas situações, o material inserido não pode ser eliminado sem que o conteúdo seja prejudicado. Dentre as principais estratégias utilizadas no processamento da fala, a autora cita a inserção e a reformulação, quer retórica, quer saneadora. Vale ressaltar que a linguista aborda as duas características como processamento, e as considera também atividades de construção do texto falado.

A inserção pode ter a macrofunção cognitiva quando o locutor pausa temporariamente o texto para inserir algo novo com o objetivo de facilitar a compreensão do interlocutor. O material linguístico é inserido com o intuito de:

- a) introduzir explicações ou justificativa;
- b) fazer alusão a um conhecimento prévio para facilitar o entendimento do assunto;
- c) apresentar ilustrações ou exemplificações;
- d) introduzir comentários metaformativos.

### Texto 7

[...] só tenho uma irmã... o B. ... e lá:: ni Carmópolis hoje vai ter...um parque de diversões... o parque vai/vai ser irado... *o parque não é... não é... éh::...* tia C. ... *o parque não é... não é ni Aracaju... é ni Carmópolis* [...].

### Texto 8

[...] eu sei/eu sei montar...a parte que:: ta segurando isso tudo sabe?... não tem aquele que segura?... quebrar a parte dele... quebrar dois desse pra não desabar [...].

A inserção pode também ter função interacional, quando é usada para manter o interesse do interlocutor. Para tanto, o locutor recorre a: a) formulação de questões retóricas (comum nos discursos didáticos e persuasivos); b) introdução de comentários jocosos ; c) servir como suporte para a argumentação; c) expressar atitude perante o dito introduzindo atenuações, avaliações e ressalvas (KOCH, 2016).

A reformulação, de acordo com a linguista, pode ser retórica ou saneadora. A retórica é caracterizada pelo aspecto essencialmente interacional, diferente da *inserção* que tem macrofunção cognitiva, todavia, também pode ter função cognitiva, no sentido de facilitar o entendimento do outro por meio da desaceleração do ritmo da fala. A principal função da reformulação retórica é reforçar a argumentação por meio da repetição e do parafraseamento.

A reformulação saneadora, como o nome já acusa, pode ocorrer, consoante Koch (2016), sob forma de correções, de reparos, repetições e paráfrases diante da dificuldade detectada pelo locutor (autocondicionadas), ou por seu interlocutor (heterocondicionada).

### **Texto 9**

[...] as ... que nem/que ele que ele belisca *que nem um caranguejo... que nem um caranguejo que ele ... que ele quer me beliscar... humm ... esse A. que me beliscou ...ele beliscou meu braço e minha orelha ...ô tio ... A. me beliscou ... que nem um caranguejo ... humm ... não pode fazer isso com um colega [...]*

Além da inserção e da reformulação, a hesitação se classifica, também, como uma estratégia de processamento textual, todavia, tem suas especificidades. De acordo com as palavras de Koch (2016), a hesitação é considerada como constitutiva do próprio processo de construção do texto, de maneira que não existe trecho de fala sem hesitação. No caso das estratégias apontadas, a inserção e a reformulação podem não aparecer no texto falado, porém, a hesitação vai aparecer sempre. Essa autora apresenta a hesitação como dificuldades que o falante encontra no processamento ou verbalização dos enunciados, entretanto, pode ser que essa dificuldade esteja sendo simulada pelo locutor, a fim de mostrar-se um sujeito que parece cuidadoso com a linguagem.

Para ela, modo geral, as hesitações são marcadas por pausas, que podem ser preenchidas ou não, alongamento de vogais, consoantes ou sílabas iniciais ou finais, repetição de palavras de pequeno porte, truncamentos oracionais etc. Contudo, isso não quer dizer que não há outras formas de hesitação, como a gestual, por exemplo, um olhar, um gesto corporal. Pode-se afirmar que as hesitações “têm a função cognitiva de ganhar maior tempo para o planejamento/verbalização do texto” (KOCH, 2016, p. 92).

De acordo com as discussões apresentadas, é perceptível a complexidade do processo de construção do texto falado, justamente, por apresentar uma série de atividades utilizadas pelo locutor para produzir sentido. Nessa direção, na interação verbal, o locutor precisa facilitar a compreensão do outro, a partir da (re)negociação do que está sendo dito, visto que na atividade interativa, o texto é construído por meio da negociação entre os falantes, logo, “tudo isso exige o domínio não só de habilidades linguísticas, como também de estratégias de ordem cognitiva, social e cultural” (KOCH, 2016, p. 92).

Quando se fala em estratégias de processamento do texto oral, é comum que se pense num sujeito típico, não obstante, é importante ressaltar como ocorre esse processamento em sujeitos atípicos, como é o caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista, sobretudo, por se tratar de um grupo que, de modo geral, tem prejuízos de interação social e dificuldades na comunicação. Isso não significa que a interação e a comunicação estão ausentes, como se pensa. O que ocorre é que, no caso das crianças com TEA, o processamento do texto acontece de forma mais lenta, a depender do nível de gravidade que a criança se encontra dentro do espectro, ou seja, do nível de comprometimento. Nessa perspectiva, interessa-nos, neste estudo, discutir sobre questões concernentes à hesitação. Um dos fenômenos mais interessantes da linguagem humana e um dos que mais interferem na construção de sentidos e compreensão de textos, mas também um dos que menos têm recebido um tratamento criterioso dentro da Linguística. O tópico seguinte pretende trazer algumas discussões quanto a esse assunto.

## **2.5 A hesitação: um fenômeno intrínseco da oralidade**

Na interação, o planejamento e a verbalização ocorrem de forma simultânea no processo de construção do texto falado. Esse processo de construção acarreta

descontinuidades no texto, dentre as quais destacamos a hesitação e a interrupção, compreendidos como fenômenos específicos da oralidade, que “não são propriamente processos de construção textual, mas atividades de processamento textual” (JUBRAN, 2015, p. 47). As hesitações, de acordo com os estudos da dessa autora, tem como função ganhar mais tempo para o planejamento/verbalização do texto, enquanto que a interrupção, cujas características formais são os cortes sintáticos ou lexicais, se apresenta com a finalidade de introduzir reformulações do que foi dito ou inserções de informações necessárias para se compreender o que é dito.

Os dois fenômenos intrínsecos da oralidade, a hesitação e a interrupção, podem coocorrer no mesmo momento do texto falado, ou seja, uma interrupção ocorre juntamente com a hesitação, elas não são, portanto, excludentes. Nessa direção, os locutores podem “interromper um segmento textual em processamento e simultaneamente hesitar, enquanto replanejam o próximo lance da sua fala” (JUBRAN, 2015, p. 47).

De acordo com as primeiras observações e registros do texto das crianças com TEA no CIRAS, é possível notar a ocorrência do fenômeno da hesitação, não obstante, no processamento textual há recorrência, também, da interrupção e da repetição. Nessa perspectiva, percebe-se que no momento que a criança interrompe, ela hesita e, muitas vezes, no momento da hesitação, ela se utiliza da repetição.

A interrupção, conforme os estudos de Souza e Silva e Crescitelli (2015), ocorre quando o locutor faz uma parada no seu dizer (autointerrupção), ou quando as paradas são provocadas pelo interlocutor (heterointerrupção), ao tomar a palavra. Os caracterizadores formais da interrupção são o *corte lexical* (quebra no interior da palavra, exemplo 10). No exemplo 11, há cortes sintáticos, que se caracterizam pela ausência de complemento verbal. Nessas situações a interrupção ocorre juntamente com a hesitação.

A interrupção se caracteriza não apenas pelo inacabamento, mas por ruptura sintática do enunciado, como as causadas por repetições de palavras, que são retomadas com modificação ou não. Segundo Souza e Silva e Crescitelli (2015), essas repetições se configuram hesitações que, por sua vez, coocorrem com a interrupção, como se pode observar no exemplo 10.

## **Texto 10**

... nnã::o... só tenho uma irmã... o B. ... e lá:: ni Carmópolis hoje vai ter... um parque de diversões... *o parque vai/vai ser irado...* o parque não é... não é... éh::...tia C. ... o parque não é... não é ni Aracaju... é ni Carmópolis.

### Texto 11

...sim...ela vai no ônibus.. ela ... // ...um ônibus igual a mim... // eu tenho um carro ... verde.

As autoras salientam que o corte por si só não marca a interrupção, esta somente pode ocorrer se houver a retomada, nesse viés, para uma caracterização adequada da interrupção, o corte e a retomada são essenciais, visto que a retomada indica a continuidade do segmento que estava suspenso, e se dá por meio de repetições. Essas repetições, se materializam nos níveis sintático e lexical, quando se repete a mesma estrutura sintática ou a mesma palavra; e semântico, quando se recorre a uma palavra diferente, porém dentro do mesmo eixo paradigmático do termo que ficou em suspenso.

A repetição não é apenas uma característica da língua falada, mas também um dos processos de formulação textual, ou seja, faz parte do processo formulativo, já que na fala não há apagamentos. As repetições, de acordo com o autor citado, conduzem a produção de segmentos motivados por fatores de ordem interacional, cognitiva, textual ou sintática. Nesse sentido, a repetição faz parte do jogo interacional dos falantes para dar continuidade ao que está sendo dito (MARCUSCHI, 2015b).

O linguista traz uma abordagem acerca da repetição numa perspectiva textual-interativa, “segundo a qual, na fala, os padrões sintáticos têm íntima relação com os padrões interacionais” (2015b, p.207), tendo em vista que no processo textual-interativo, a repetição é uma estratégia relevante. O autor esclarece que a repetição não é uma descontinuidade do texto, mas “um processo de composição do texto e condução do tópico discursivo”<sup>7</sup> (MARCUSCHI, 2015b, p. 208).

Sobre a perspectiva textual-interativa, Castilho (2016) afirma que parte de uma concepção de linguagem vista como uma atividade verbal entre dois interlocutores,

---

<sup>7</sup> “Tópico discursivo decorre de um processo que envolve colaborativamente os participantes do ato interacional na construção da conversação, assentada em um complexo de fatos contextuais, entre os quais as circunstâncias em que ocorre o intercâmbio verbal, o grau de conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos partilhados entre eles, sua visão de mundo, o background de cada um em relação ao que falam” (JUBRAN, 2015, p. 86).

dentro de um contexto, levando em conta as circunstâncias de enunciação, considerando o tempo, o espaço e os aspectos histórico e social entre os envolvidos na interação. Jubran (2015, p. 32) ressalta a visão de linguagem como manifestação de uma competência comunicativa<sup>8</sup> que ela define como a capacidade de estabelecer a interação social, por meio da produção e entendimento do texto.

A dimensão comunicativa e interacional, ainda segundo a autora, está fundada sob a ótica pragmática, no sentido de que as descrições de dados linguísticos e textuais são orientadas a partir de seu funcionamento em situações reais de uso da linguagem, ou seja, da concretização dessa linguagem. Os estudos apresentados por Jubran (2015), inclusive no que se refere ao estudo das hesitações, partem do princípio de que os fatores interacionais são inerentes à expressão linguística num ato comunicativo. Assim, a análise das estratégias de produção textual e as funções textual e interativa não devem ser vistas de forma dicotômica, visto que estão articuladas.

Pelo fato de o texto falado acontecer em situação comunicativa, face a face, num processo dialógico, e, por ser construído com um grau de planejamento reduzido, conforme as palavras dessa autora, acaba por promover o aparecimento de discontinuidades como por exemplo as repetições, as inserções, as interrupções, as hesitações, dentre outras. Ela acrescenta que o tratamento dado a esses fenômenos da língua falada afasta julgamentos negativos, como por exemplo, ideias de que as discontinuidades do texto falado são disfluências, defeitos ou até perda do fio condutor. Desse modo, essas ideias sobre a língua falada eram vistas sob a ótica da língua escrita, com vistas às regras de estrutura da língua.

Numa dimensão textual-interativa, Jubran afirma que “as discontinuidades são fenômenos constitutivos do texto falado” (2015, p. 36). As discontinuidades vão integrar, portanto, a construção do texto, visando ao estabelecimento de relações interacionais, assegurando a comunicabilidade, como é o caso da interrupção e da hesitação, fenômeno este, abordado nesta pesquisa à luz dos pressupostos teóricos de Marcuschi (2015a).

A hesitação é considerada por Marcuschi (2015a) um fenômeno intrínseco da oralidade, ou seja, faz parte da competência comunicativa em contextos de interação,

---

<sup>8</sup> A competência comunicativa não tem caráter de adicionar ou excluir a competência linguística (conhecimento de um sistema de regras interiorizadas pelo falante), mas, ela implica esse saber linguístico, posto que requer para o processamento das estruturas na constituição de um texto (JUBRAN, 2015, p. 32)

logo, não se trata de uma disfunção do falante, mas de uma atividade textual-discursiva que atua no processamento do texto, e não na formulação. Na fala, esse fenômeno desempenha papéis formais, cognitivos e interacionais.

A característica básica da hesitação é a ruptura na fala, podendo ter motivações discursivas, no sentido de preservar a fluência, de modo que a hesitação não tem o intuito de encerrar a fala, mas de continuar fluente. Marcuschi salienta que a hesitação não diz respeito ao que se diz, mas ao como se está falando, pois “revela os procedimentos adotados pelos falantes para resolverem os problemas que surgem ao processamento *online* de formas e de conteúdos” (MARCUSCHI, 2015a, p. 50). Quanto aos aspectos formais, ele indica que as hesitações se materializam por meio de fenômenos como:

Quadro 5 Aspectos formais das hesitações

Fenômenos prosódicos	Pausas e alongamentos vocálicos
Expressões hesitativas	“éh”, “ah”, “ahn”, “mm”
Itens funcionais	Artigos, preposições, conjunções, pronomes, verbos de ligação
Itens lexicais	Substantivos, adjetivos, verbos
Marcadores discursivos	“sei lá”, “quer dizer sabe”, “então né ah”
Fragmentos lexicais	Palavras iniciadas e não concluídas

Fonte: Marcuschi (2015a, p.50)

O autor deixa claro que os fenômenos citados são apenas marcas de materialização das hesitações, não formam, portanto, uma tipologia. Vale salientar que uma hesitação pode acontecer com um ou mais fenômenos, acumulados ou repetidos, assim, por exemplo, uma hesitação que é marcada por um fenômeno prosódico ou expressão hesitativa ocorre como uma busca por um elemento funcional ou um item lexical.

Os fenômenos prosódicos são caracterizados pelas pausas, que podem ser preenchidas ou não, e pelos alongamentos vocálicos. Marcuschi (1999) chama atenção para o fato de que nem todos os silêncios são pausas, e nem todas as pausas são hesitações, assim, cita os silêncios interturnos, que não são pausas, são apenas manifestações discursivas como, por exemplo, um falante que fica em silêncio na sua vez de fala. O exemplo a seguir ilustra várias hesitações, marcadas em itálico:

### Texto 12

... *nã::o...* lá em casa ((tossiu)) ... *me engasguei... foi uma tosse...* me engasguei... *foi u/ foi u/* foi uma tosse... *daí eu comi/lá* em casa eu comi batata frita...

Com relação aos alongamentos vocálicos, o autor frisa que há algumas questões complexas, já que nem todo alongamento de vogal é uma hesitação. Para esclarecer esse ponto, vale salientar que os alongamentos vocálicos que são típicos de listas ou que funcionam como ênfase não são considerados hesitações como, por exemplo, em “[...] deve comer também éh: *vitami::nas raçõ::es* essas coisas... e se eu não me engano sal também [...]”(MARCUSCHI, 2015a, p. 53). Esses alongamentos que ocorrem no interior da palavra são enfáticos e recaem na sílaba tônica. Já os alongamentos de vogal considerados hesitações acontecem no final de palavra, principalmente monossilábicas, ou em sílabas finais átonas, como em: “[...] quais os cuidados *que::...você* deve ter?” (MARCUSCHI, 2015a, p. 53).

As expressões hesitativas são as mais frequentes, na maioria das vezes, são alongadas e preenchem pausas. São consideradas matéria-prima das pausas preenchidas. Seus sons não realizam palavras lexicalizadas. Entre elas, podemos citar “ah”, “éh”, “ahn”, “mm”, dentre outros. Podemos observar o uso desses recursos nesta conversação de uma criança da instituição, local da pesquisa:

### Texto 13

ô tia...((chama a outra cuidadora)) sabe...sabe o que eu falei...quantos anos você tem...ai...*eh:* ...ai...ela falou...eu tenho cara de quanto...ai eu...catorze...ela tem catorze mesmo ói... ele tem sete ... ((aponta para o colega)) ô tia ... você é *da... da* idade da minha irmã ... *eh::* ... eu pensei que você tinha quinze ...

Os itens funcionais são, em sua maioria, monossilábicos, como é o caso dos artigos, preposições, conjunções e pronomes. Esses elementos são, de modo geral, reduplicados, como em (*você é da...da* idade da minha irmã) texto 13, e podem ocorrer juntamente com outra marca hesitativa, como o alongamento vocálico no final, como em: “tinha o vidro *pra... pra... pra...* iluminação *do... do... do...* do recinto... não é?” (MARCUSCHI, 2015a, p. 53).

Os itens lexicais aparecem com verbos, substantivos, advérbios e adjetivos, como, por exemplo, em: “realmente *há há* um/ maior procura de engenheiros” (MARCUSCHI, 2015a, p. 54). Percebe-se, no trecho, a hesitação no uso de *há* com repetição, após, ocorre a interrupção com corte, depois a retomada do que está sendo dito. Não há, nos estudos de Marcuschi (1999), uma exposição mais detalhada acerca desse aspecto da hesitação, provavelmente, por ser menos frequente.

No que tange aos marcadores discursivos acumulados, Marcuschi (1999) enfatiza que são problemáticos quanto à identificação, pelo fato de se confundir com outras manifestações de hesitação. São marcadores que ocorrem com marcas prosódicas típicas como em: “*ah... ontem eu tava lá assim sabe... sei lá... meio cansado*” (MARCUSCHI, 1999, p. 166).

Os fragmentos lexicais dizem respeito às palavras iniciadas e não concluídas, como na fala de uma criança do CIRAS: (... *foi u/foi u/foi uma tosse... daí eu comi/lá em casa eu comi batata frita...*) geralmente, se produz a primeira sílaba do item lexical pela dificuldade de seleção de um termo, assim, há uma interrupção, no momento da formulação textual, que ocorre juntamente com a hesitação. Todavia, o linguista alerta para a confusão que pode ser gerada quanto à hesitação e à correção.

Dessa forma, esclarece que nos casos como: “- essa *ul/* a última eu não lembro não - prefiro ficar *assi/* a a aqui assistindo televisão sabe?” (MARCUSCHI, 1999, p. 167), a hesitação funciona como o prenúncio de uma correção, não como correção<sup>9</sup>, já que esta é uma solução de um problema de formulação com caráter retrospectivo, quando um enunciado é produzido reformulando o anterior, ao passo que a hesitação é produzida na prospectiva, tendo em vista o que vem depois.

Marcuschi (2015a) sugere os tipos de hesitação, entretanto, adverte que não se deve tomar a relação como uma classificação. Nesse sentido, considerando as formas pelas quais as hesitações se materializam, temos:

- **Pausas não preenchidas:** os silêncios prolongados em lugares não previstos pela sintaxe;
- **Pausas preenchidas:** ocorrência de expressões hesitativa e alongamentos vocálicos;

---

<sup>9</sup> Conforme Fávero; Andrade e Aquino (2015), a correção é um dos processos de construção do texto falado. Segundo as autoras, corrigir é produzir um enunciado que reformula um anterior, considerado “errado” na visão de um dos interlocutores, sendo, desta forma, um processo de formulação prospectiva.

- **Repetições hesitativas:** repetições registradas nos itens funcionais, itens lexicais e marcadores discursivos acumulados
- **Falsos inícios:** ocorrem juntamente com a interrupção, vistos como cortes sintáticos.

O autor discorre acerca do fato de a hesitação ser vista como uma descontinuidade na materialidade do texto, pois pode ser considerado um aspecto de descontinuidade, porém, não no que tange ao discurso e à produção de sentido, já que a esse fenômeno desempenha funções na troca comunicativa. Ainda de acordo com ele, o texto falado, em sua materialidade, torna-se uma pista essencial para a observação de processos de formulação e de atividades verbais, considerando aspectos formais, interacionais e cognitivos.

No capítulo seguinte, informamos acerca dos caminhos percorridos no desenvolvimento do trabalho, o tipo de pesquisa, quais os métodos utilizados para a realização do estudo, os instrumentos usados para a coleta de dados, o cenário e os sujeitos participantes da investigação.

## **CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS**

### **3.1 Natureza da pesquisa e procedimentos metodológicos**

Em nossa pesquisa, utilizamos uma abordagem predominantemente qualitativa, pelo fato de ter como proposta a observação da linguagem da criança com TEA, sem intenção de uso de técnicas estatísticas como método de análise, não havendo, portanto, o intuito de numerar ou medir unidades (PRODANOV, 2013). Nossa preocupação não é, pois, quantidade de ocorrências ou produto, mas, o processo, como ocorre o fenômeno de linguagem, a partir do contato direto com o ambiente e o nosso objeto de estudo.

Nossa proposta é analisar textos orais de crianças entre 6 e 12 anos de idade, a partir do fenômeno da hesitação (MARCUSCHI, 1999, 2015a) como afirmado antes, é necessária a realização de uma pesquisa de campo a fim de conseguir conhecimentos acerca do objeto (PRODANOV, 2013). Por meio de um estudo de campo é possível observar o fenômeno da linguagem tal como ocorre espontaneamente, na coleta de dados, em momentos de interação das crianças atípicas no contexto de aprendizagem na instituição.

Antes de dar início ao trabalho de campo, foi preciso buscar informações sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que vem a ser o Autismo (ORRÚ, 2012), os primeiros estudos e pesquisas atuais acerca do tema, quais as características para o diagnóstico, assim como os meios de intervenção para o tratamento da criança, pois, segundo Prodanov (2013), nas fases de pesquisa de campo, é preciso realizar, em primeiro lugar, um levantamento bibliográfico acerca da temática em estudo. Nesse sentido, sem um conhecimento prévio sobre o autismo, a realização da pesquisa na instituição com esse grupo específico de crianças se tornaria mais difícil para o entendimento da realidade social em questão.

Para a realização de uma pesquisa de campo é preciso determinar os instrumentos de coleta de dados. Assim sendo, umas das técnicas empregadas para registro é a observação que constitui elemento fundamental desta investigação (GIL, 2008). Para o autor, a observação é o uso dos sentidos com o propósito de adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano.

Ainda, em conformidade com Gil (2008), o uso da observação apresenta o inconveniente da presença do pesquisador que pode causar alterações no comportamento dos observados, anulando a espontaneidade, prejudicando os resultados. No caso de crianças com TEA, a situação é ainda mais delicada, devido à dificuldade que essas crianças têm para interagir, visto que uma das três características do autismo é justamente a dificuldade na socialização, o que demanda um tempo maior na dedicação ao trabalho de campo. Para que pudéssemos observá-las, foi preciso ganhar a confiança delas, primeiramente, para não causar estranheza. A pesquisadora precisou criar primeiro um vínculo de afetividade até que se sentissem confiantes, esperar que elas se acostumassem com a sua presença e deixar que elas se aproximassem no momento em que se sentissem preparadas, caso contrário, elas ficariam inibidas. Isto prejudicaria as atividades essenciais para o aprendizado e, conseqüentemente, a coleta dos dados. Algumas crianças com TEA precisam de um momento para se sentirem à vontade com uma pessoa que não faz parte do seu círculo, de maneira geral, não se sentem bem quando pessoas as tocam ou abraçam-nas, ou tentam fazer uma simples brincadeira logo num primeiro contato.

Para Gil (2008), embora não haja regras fixas com relação ao que se vai observar, existem alguns itens que costumam ser considerados pelos pesquisadores, como por exemplo os sujeitos, o cenário e o comportamento social. Nesse viés, um dos

primeiros passos nas visitas iniciais ao campo foi observar os sujeitos, quem são as crianças assistidas, quantas são, a idade, como se comportam, e como se expressam. Outro ponto foi observar o cenário, as características da localidade e como as crianças se relacionam com os outros.

O registro da observação foi feito por meio do diário de campo, onde os fenômenos foram anotados no momento da ocorrência. Para que alguns elementos significativos não se percam, optamos também pela utilização de gravação de áudio nas situações de interação. Com o intuito de obter maiores informações, no que tange à Instituição escolhida (CIRAS) para a pesquisa, aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas, por escrito, para a coordenadora, pedagoga, cuidadores e estagiárias da localidade.

De acordo com o questionário aplicado, as áreas que mais estimulam e contribuem para melhorar o desenvolvimento das crianças são a comunicação, aprendizagem, relações interpessoais, comportamento, raciocínio e autonomia. Dentre essas áreas, os profissionais sentem mais dificuldades no que se refere à autonomia e comportamento. As pedagogas explicam que a superproteção de alguns pais acaba dificultando o processo de trabalho e as crianças ficam dependentes do outro, adquirindo pouca autonomia.

Os fatores que contribuem para o desenvolvimento do trabalho das pedagogas e cuidadoras com as crianças são a infraestrutura da Instituição, o aprimoramento familiar, o apoio de alguns pais, o material didático fornecido, e principalmente, o auxílio de outros profissionais. A equipe de psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas dialogam constantemente com a equipe de pedagogas e cuidadores, auxiliando no desenvolvimento e contribuindo para que os resultados sejam mais satisfatórios.

Com relação à comunicação, os meios que os profissionais de utilizam para se comunicar com as crianças são a fala, os gestos, algumas crianças utilizam fala e escrita, e apenas uma utiliza sinais, por ter a audição comprometida.

Para as pedagogas e cuidadores, o sistema de comunicação troca de figuras (PECS) facilita a comunicação e aprendizagem das crianças. De maneira geral, elas se comunicam para interagir com os profissionais e com os colegas, porém, algumas apresentam dificuldades para focalizar um tópico discursivo. Entretanto, elas são capazes de se relacionar, atender pedidos, dialogar. O que se observa com mais

frequência é a resistência ao contato físico e mudanças na rotina, e dificuldade na manutenção do contato visual.

### 3.2 O local da pesquisa: CIRAS

O local da realização da pesquisa é o Centro de Integração Raio de Sol CIRAS, uma Instituição filantrópica, que assumiu as atividades da extinta Rosa Azul, criada no ano de 1979. Foi fundada pela americana Carolyn Carvalho, formada em Terapia Ocupacional. O Centro de integração foi selecionado por ser um ambiente onde ocorrem momentos de interação entre as crianças com TEA em contextos de aprendizagem em diversas situações.

O CIRAS, localizado na Rua Rosa Azul, bairro Santa Maria, cidade de Aracaju, Sergipe, desenvolve, hoje, programas de assistência social, atendimento de reabilitação e ações em educação para crianças, jovens e adultos com deficiência física, intelectual, Síndrome de Down e autismo.

Figura 3: Centro de Integração Raio de Sol



Essa Instituição conta com uma equipe multiprofissional. A coordenadora pedagógica lembra que o CIRAS não é uma escola, mas um centro que oferece serviços de assistência e programas de reabilitação para pessoas com deficiência, através de oficinas terapêuticas, adaptação, integração social, serviços de esporte e lazer, com passeios e espaços de convivência social. Para isso, a Instituição é dividida em setores. Um desses setores é destinado apenas ao atendimento de crianças com diagnóstico de TEA.

As crianças observadas são provenientes da rede pública de ensino, algumas de escola regular, por apresentarem autismo de grau leve, outras, de escolas com AEE (Atendimento Educacional Especializado), de Aracaju, São Cristóvão, Nossa Senhora do Socorro, Maruim e Carmópolis. Vale ressaltar, que o CIRAS não é escola, mas um complemento, é um centro de atendimento multiprofissional de assistência a crianças com autismo, desde o nível mais leve ao nível mais grave do transtorno, a fim de ter um atendimento mais completo para evolução do desenvolvimento. Portanto, elas não frequentam para ser alfabetizadas. Elas são atendidas por profissionais de acordo com a necessidade de cada uma, sendo que nos momentos em que não estão em atendimento com um profissional de saúde, desenvolvem atividades com a pedagoga, psicopedagoga e estagiários, que recebem capacitações e orientações de profissionais para atuarem com as crianças.

O espaço físico é agradável, com salas de artes, piscina, cozinha, banheiros comuns e adaptados, salas de aula lúdicas, salas de informática, espaço para atividades físicas, horta, quadra de esporte, e bazar com produtos feitos pelos assistidos.

O Centro de Integração é uma organização reconhecida de utilidade pública Municipal, Estadual e Federal, com registros no Conselho Nacional de Assistência Social, e possui certificados de Entidade Beneficente de Assistência Social. Para se manter, recebe auxílio de empresas e pessoas físicas.

O setor de autismo recebe crianças com idade entre 6 e 15 anos, todas com diagnóstico de autismo, entretanto, muitas apresentam TEA acompanhado de outros transtornos, como ansiedade, déficit intelectual e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade). O centro conta com aproximadamente trinta e cinco crianças, não é, portanto, uma quantidade exata, visto que outro levantamento está

sendo feito, já que algumas deixaram de comparecer, ao passo que novas matrículas estão sendo realizadas.

A busca pelo local de atendimento a crianças com TEA foi feita por meio do contato com pessoas da área da saúde. A escolha pelo CIRAS se deu pelo fato de a Instituição apresentar um quantitativo razoável de crianças assistidas, para que fosse possível a realização da pesquisa, já que nosso objeto são os textos orais da criança com TEA. Em outros locais, como a AMAS (Associação de Amigos do Autista de Sergipe), por exemplo, há apenas adultos, o que tornaria a pesquisa inviável. Somente na segunda visita, a pesquisadora foi atendida pela coordenadora pedagógica, que, mesmo bastante atarefada, foi muito cordial, concedendo um pouco de sua atenção. Muito atenciosa e prestativa, autorizou as visitas no local, pelo tempo que fosse necessário para a pesquisa, desde que houvesse a apresentação do ofício de solicitação fornecido pelo Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

No mês seguinte, foi feita a entrega do ofício de solicitação de visitas à coordenadora pedagógica que autorizou não só a realização de visitas pelo tempo que fosse preciso, mas também a utilização de gravador de áudio, vídeo ou imagens, já que o Centro possui termos de autorização para a realização de pesquisas científicas, inclusive, autorização dos pais.

Sempre solícita, a coordenadora falou um pouco a respeito dos setores, mostrando cada espaço. O setor coordenado por ela atende crianças diagnosticadas com TEA dos três aos treze anos de idade. Entretanto, há, na Instituição, um outro setor destinado a pessoas com TEA a partir dos catorze anos de idade. Um outro setor atende pessoas com outras necessidades como Síndrome de Down, PC (Paralisia Cerebral) e AVC (Acidente Vascular Cerebral).

O Centro Raio de Sol, segundo a coordenação, conta com um quadro de profissionais diversificados, que atendem de maneira multidisciplinar: pedagogas, cuidadores, educador físico, psicopedagoga, neuropediatra, fonoaudiólogas, psicólogas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistente social, instrutor de cursos livres e psiquiatra. A pedagoga sempre presente, muito prestativa, atenciosa e bastante solícita nos atendeu muito bem, no nosso primeiro encontro. Ela mostrou um pouco do seu trabalho com as crianças nas salas de atendimento. As salas são atrativas, com materiais lúdicos, jogos educativos e materiais adequados para o desenvolvimento. Numa outra sala, ela apresentou as crianças que estavam em momento de atividades com estagiárias.

As principais entradas, de acordo com a coordenadora da Instituição, são provenientes de ventos beneficentes, doadores fixos e eventuais, e convenio com o governo municipal. As principais dificuldades são na área financeira.

Figura 4: Sala de atividades



As crianças são acompanhadas por algumas estagiárias e cuidadores, enquanto a pedagoga atende de duas em duas, ou individualmente, a depender das necessidades de cada criança. De maneira geral, ela atende uma criança que apresenta oralidade com outra que apresenta um maior comprometimento da fala, para estimular o desenvolvimento da linguagem.

Em momentos de atendimento, a pedagoga utiliza diversos jogos, como o de memória, quebra-cabeças, e troca de figuras, uma adaptação da PECS, o sistema visual de comunicação, por meio de troca de figuras, para auxiliar nas atividades diárias e no desenvolvimento da linguagem. O jogo de quebra-cabeça é bastante utilizado para memorização, desenvolvimento da cognição e percepção. O jogo de categorização é utilizado, essencialmente, para o desenvolvimento da linguagem. Podemos ilustrar através das figuras:



Figura 5:  
Jogo de  
Categoriza  
ção



Figura 6:  
Quebra-  
cabeça

### 3.3 Os sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa são crianças tanto do sexo masculino, quanto do feminino. Os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa foram, primeiramente que as crianças fossem diagnosticadas com TEA, visto que estivessem na faixa etária entre seis e doze anos, e que tivessem oralidade, mesmo com algumas dificuldades. Inicialmente, foram observadas 10 crianças com diagnóstico, no entanto, dentre essas, foram escolhidas 5 crianças, sendo quatro com oralidade mais desenvolvida e uma com oralidade pouco desenvolvida. Selecionamos estas devido ao fato de elas apresentarem boa frequência ao local, o que auxilia no desenvolvimento da pesquisa. No início das visitas, procuramos observar todas as crianças presentes, para depois fazer a seleção, já que cada uma tem suas peculiaridades e algumas apresentam TEA juntamente com alguma comorbidade como PC (Paralisia Cerebral), o que torna a realização do trabalho inviável, por ter um desenvolvimento bastante comprometido. Muitas delas têm grande dificuldade motora, não têm oralidade, nem mesmo a linguagem gestual. Após um período de análise das crianças, durante algumas semanas, é que foi possível realizar a seleção, atentando para o objetivo do trabalho. A dificuldade maior para a análise é que todas as crianças não frequentam a Instituição todos os dias. Cada uma precisa comparecer duas vezes por semana.

As primeiras visitas ocorreram nos meses de junho e julho, quando, apesar das inconstâncias, foi possível observar os sujeitos presentes. As principais dificuldades no período de observação foram os imprevistos. Dentre esses imprevistos podemos citar a falta de algumas crianças à Instituição; a interrupção dos atendimentos nos dias dos jogos da copa; os dias de chuva, que dificulta a locomoção das pessoas na rua, que, por falta de calçamento, se transforma num lamaçal, e, diante disso, muitas mães deixam de levar seus filhos para atendimento. Outro ponto que causa grande dificuldade é a

questão da localidade. Por ser uma periferia, uma região estigmatizada pela população, as pessoas ficam com receio de ir até lá. Algumas vezes a pesquisadora chegou à localidade com bastante atraso, pela dificuldade de encontrar taxistas dispostos a irem a um local distante e considerado perigoso, assim, foram várias solicitações de corrida canceladas pelos taxistas.

Mesmo diante das inconstâncias apresentadas, foi possível identificar os sujeitos da pesquisa. Para preservar a identidade, por se tratar de crianças, optamos pela não utilização dos nomes reais, assim, utilizamos números para a identificação de cada uma delas. Para explicar a caracterização dos sujeitos envolvidos, elaboramos um quadro para melhor visualização:

Quadro 6 – Caracterização dos sujeitos

<b>Criança 1</b>	09 anos. Apresenta TEA e Deficiência Intelectual (DI), tem oralidade, uso da 3ª pessoa em lugar da 1ª, requer tratamento em busca da colocação do seu eu. Se comunica utilizando “vozes” de personagens de desenho animado (Patrulha Canina), para se expressar diante dos eventos do cotidiano. Mostra um pouco de dificuldade de olhar nos olhos. Faz acompanhamento psicológico e TO (Terapia Ocupacional).
<b>Criança 2</b>	12 anos. Apresenta comportamento estereotipado, anda na ponta dos pés, apresenta ecolalia. Fala palavras e frases curtas (ecolálicas). Necessita de aprendizagem de atividades do cotidiano.
<b>Criança 3</b>	06 anos. Apresenta dificuldades de comunicação oral. Fala palavras e frases curtas. Desenvolvimento cognitivo não afetado. Gosta de animais e identifica-os pelo som que faz, e não pelo nome. Apresenta hiperatividade (em avaliação).
<b>Criança 4</b>	06 anos. Apresenta dificuldades de comunicação oral. Fala algumas palavras e frases curtas, com linguagem gestual.
<b>Criança 5</b>	12 anos. Apresenta dificuldade na linguagem oral. Se comunica por meio de gestos, palavras e frases curtas. Sua fala tem como traço característico a prosódia (sílabas pronunciadas com mais intensidade).
<b>Criança 6</b>	07 anos. Apresenta oralidade sem problemas aparentes na fala. Tem falta de concentração e memorização.
<b>Criança 7</b>	07 anos. Fala algumas palavras e frases muito curtas. Se comunica mais por meio de gestos (apontar). Às vezes apresenta agitação.
<b>Criança 8</b>	10 anos. Não verbal. Apresenta estereotipia. Obsessão em alinhar objetos. Cheira o brinquedo (jogo) antes de começar a brincar.
<b>Criança 9</b>	6 anos. Apresenta oralidade com troca de algumas letras. Aos 4 anos parou

	de falar e só voltou após quase um ano.
<b>Criança 10</b>	12 anos. Não verbal. Compreende quando alguém fala. Utiliza alguns gestos para se comunicar. Obsessão em fugir. Pulou duas vezes do segundo andar.

Os sujeitos da pesquisa observados possuem idade entre seis e treze anos, sendo uma do sexo feminino e nove do sexo masculino. A explicação para essa discrepância pode estar relacionada ao que consta no DSM 5 (2014). Segundo o documento, o diagnóstico de TEA é quatro vezes mais frequente no sexo masculino.

Algumas informações não foram prestadas por conta de que os Planos de Atendimento Individualizado estão em fase de organização ou em construção, visto que algumas crianças iniciaram as atividades recentemente.

É importante salientar que o quadro mostra apenas algumas características das crianças, entretanto, há outros aspectos que são percebidos diariamente nas situações de aprendizagem. Vale destacar, também, que o trabalho com todas as crianças na Instituição tem como foco a socialização, pois, a dificuldade de interação é o fator que mais acomete pessoas com TEA.

### 3.4 A coleta e o tratamento dos dados

O início da coleta de dados deu-se no mês de junho de 2018, mediante gravação de áudio. Após as gravações, o material foi transcrito e analisado. Não obstante, segundo Blanche-Benveniste et al (1979), citada por Castilho (2016, p. 226), a transcrição da oralidade já representa uma análise prévia, considerando a língua falada um objeto científico. As gravações foram transcritas de acordo com as normas do Projeto NURC (Projeto de Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro), posto que, ao considerar que o *corpus* é composto de fala espontânea, a escolha pela referida norma de transcrição se mostra a mais sensata, uma vez que o foco da pesquisa é o fenômeno da hesitação proposto por Marcuschi (1999; 2015a).

Quadro 7: Critérios de transcrição conversacional adotados pelo Projeto NURC

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...

Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	<i>(estou) meio preocupado ( com o gravador)</i>
Truncamento	/	<i>e coméle reinicia</i>
Entoação enfática	Maiúsculas	<i>porque as pessoas reTÊM moeda</i>
Alongamento de vogal ou das consoantes [r] , [s]	:: ou :::	<i>ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro</i>
Silabação	–	<i>por motivo tran–sa–ção</i>
Interrogação	?	<i>e o Banco... Central... certo?</i>
Qualquer pausa	...	<i>são três motivos... ou três razões...</i>
Comentários descritivos	(( minúsculas))	(( tossiu))
Comentários do locutor que quebram a sequência temática	--	<i>A demanda da moeda -- vamos dar essa conotação – demanda de moeda por motivo</i>
Superposição, simultaneidade de vozes	[ Ligando linhas	<i>A. na casa da sua irmã?</i> [ <i>Sexta feira?</i>
Indicação de que a fala foi retomada ou interrompida em determinado ponto.	(...)	<i>(...) nós vimos que existem...</i>
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos	“ ”	<i>Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barREIRA entre nós”...</i>

Fonte: Castilho (2016, p.226)

O quadro acima mostra os critérios adotados pelo Projeto NURC para a transcrição dos dados, tendo em vista a relevância da atenção aos detalhes contidos no material da conversação, cabendo ao pesquisador assinalar o que lhe convém. Dessa forma, adotamos alguns pressupostos teóricos de Marcuschi (2015a), todavia, com adaptações que foram feitas durante a observação, uma vez que a proposta desenvolvida pelo autor não aborda todas as marcas de materialização da hesitação.

## CAPÍTULO 4 – UMA ANÁLISE DAS MARCAS DE HESITAÇÃO EM TEXTOS FALADOS DE CRIANÇAS COM TEA

Neste capítulo, apresentamos as análises das marcas de hesitação em textos de crianças diagnosticadas com autismo, assistidas pelo Centro de Integração (CIRAS), em situações de interação com profissionais envolvidos no processo comunicativo.

### TEXTO 1<sup>10</sup>

- 1 **Cuidadora:** cadê o pão de queijo?
- 2 **Criança 1:** pão de queijo?
- 3 **Cuidadora:** ... siimm...
- 4 **Criança 1:** ... não... não trouxe... que pena...
- 5 **Pedagoga:** quem fez esse pão com pizza?
- 6 **Criança 1:** ... fui eu... foi que mamãe que comprou...
- 7 **Pedagoga:** aahh... a mamãe que comprou... mamãe não sabe fazer não é?
- 8 **Criança 1:** nã::o... lá em casa ((tossiu)) ... me engasguei... foi uma tosse... me
- 9 engasguei... foi u/ foi u/ foi uma tosse... daí eu comi/lá em casa eu comi batata frita...
- 10 **Pedagoga:** quando? hoje?
- 11 **Criança 1:** em casa... com ketchup.
- 12 **Pedagoga:** hoje de manhã?
- 13 **Criança 1:** ahã...éh:: ... eu comi... batata frita... foi que mamãe que fez... eu comi...
- 14 éh::... batata frita.
- 15 **Pedagoga:** você tem mais irmãos?
- 16 **Criança 1:** nnã::o... só tenho uma irmã... o B. ... e lá:: ni Carmópolis hoje vai ter
- 17 um parque de diversões... o parque vai/vai ser irado... o parque não é... não é... éh::...

---

<sup>10</sup> Preferimos dar uma nova numeração aos textos analisados neste capítulo (4), por questões de funcionalidade operacionalidade.

- 18 tia C. ... o parque não é... não é ni Aracaju... é ni Carmópolis.
- 19 **Pedagoga:** ... e é perto da (Santa Rosa) em Carmópolis?
- 20 **Criança 1:** ... mmm... muito... o parque de diversões vai ser ni Carmópolis... vai ter
- 21 brinquedos lá...
- 22 **Estagiária:** você vai pra o parque de Carmópolis é?
- 23 **Criança1:** éh:: ... vou pro parque... amanhã... mas é à noite... vai ter uns carrinhos...
- 24 as motos...
- 25 **Estagiária:** você vai andar em qual?
- 26 **Criança 1:** ... nos brinquedos...
- 27 **Estagiária:** todos?
- 28 **Criança 1:** Ahã... mas eu e Estela/aí eu e Estela andamos no carrinho de bate-bate...
- 29 andamos no carrinho de bate-bate...

É fato que o texto falado, que se situa ao longo de um contínuo tipológico, resulta de práticas social-interativas entre indivíduos em situações concretas de interlocuções. No trecho acima, por exemplo, podemos perceber que nessa situação dialogal direcionada pela estagiária e pedagoga não é tratado como mera transmissão de informações, visto que a criança interage com elas como sujeito ativo, não é apenas uma interlocutora passiva, ela participa da ação comunicativa em que todos os sujeitos envolvidos são atuantes na construção dos sentidos desse texto (1), por meio da negociação. Vale lembrar, que no processo de cooperação, os interlocutores utilizam estratégias de processamento textual-discursivas que desempenham funções sociocognitivas e interacionais.

Nessa conversação espontânea, o que se verifica, na verdade, é que a fala (ou o texto falado) possui características próprias, destacamos aqui as marcas de *hesitação* as quais têm função cognitiva de ganhar maior tempo para o planejamento e verbalização do texto (KOCH, 2016), podendo se manifestar por meio de diferentes recursos. Assim, no início do texto (1), ao falar sobre “o pão de queijo”, a criança responde com “*nã::o*” (- : *nã::o... lá em casa ((tossiu)) ... me engasguei... foi uma tosse... me engasguei... foi u/ foi u/ foi uma tosse... daí eu comi/lá em casa eu comi batata frita...*), onde ocorre a hesitação e a repetição do “*nã*”, no sentido de dar continuidade ao que está sendo dito. Adota-se aqui a posição de que a hesitação “é parte da competência comunicativa em contextos interativos de natureza oral e não uma disfunção do falante” (MARCUSCHI, 1999, p. 159). Essa afirmação se aplica, também, aos falantes com Transtorno do

Espectro Autista (TEA), pois, apesar de apresentarem prejuízos na comunicação social, como consta no DSM-5 (2014), o fenômeno da hesitação, uma das estratégias de construção do texto falado, se faz presente no processamento da linguagem de crianças com autismo. A criança envolvida, uma das selecionadas para o *corpus* desta pesquisa, nessa atividade comunicativa (texto 1) apresenta um grau leve do transtorno e recebe acompanhamento adequado de profissionais desde cedo.

Nas linhas 8 e 9 (*nnã::o... lá em casa ((tossiu)) ... me engasguei... foi uma tosse... me engasguei... foi u/ foi u/ foi uma tosse... daí eu comi/lá em casa eu comi batata frita...*), ao dizer que ela se engasgou, a fala é marcada por um falso início em “foi u/ foi u/ foi uma tosse”, através do corte de um item lexical que poderia ser de difícil verbalização naquele momento, ocorrendo, assim, a estratégia de interrupção juntamente com a da hesitação. De acordo com Jubran (2015), no processamento textual, essas duas estratégias podem ocorrer simultaneamente, enquanto a fala seguinte é planejada. Ainda no mesmo fragmento (linha 9), a fim de manter a interação com a pedagoga, a criança continua a conversação para falar sobre “a batata frita”, assim, em “daí eu comi/lá em casa eu comi batata frita”, há uma repetição da forma lexical “comi” a qual configura uma hesitação, ocorrendo, também, simultaneamente com a interrupção, marcada pela barra. Essa repetição faz parte do processo formulativo do texto, e já que não há apagamentos na linguagem oral, não é, segundo Marcuschi (2015b), uma mera característica da língua. De acordo com o linguista, no processo textual-interativo, a repetição é uma estratégia de grande relevância, uma vez que compõe o texto e serve para conduzir, dar continuidade à atividade de produção textual em uma dada situação sociocomunicativa.

Na linha 13 (*ahã... éh:: ... eu comei... batata frita... foi que mamãe que fez... eu comei éh::... batata frita*), na busca de uma alternativa de formulação, há um preenchimento de pausa, com o uso da expressão hesitativa “éh::”, que também é marcado por um alongamento de vogal final, o que, de acordo com Marcuschi (1999), são características do fenômeno prosódico, que é um dos aspectos formais da hesitação. O alongamento de vogal pode ser observado também na linha 16 (*nnã::o... só tenho uma irmã... o Bruno... e lá:: ni Carmópolis hoje vai ter um parque de diversões...*), quando o assunto é o parque de diversões, como em “lá:: ni Carmópolis”, na busca de um item adequado. Já na linha 17 pode-se observar uma interrupção com a expressão

hesitativa “*éh*” em “o parque não é... não *éh*::/tia Cida... o parque não é... não é ni Aracaju”.

Para Marcuschi (2015a), as expressões de hesitação são consideradas a matéria-prima das pausas preenchidas e, na maioria dos casos, apresentam alongamento, como é possível observar no texto (1). A fim de manter a interação com a pedagoga que havia ficado dispersa, a criança recorre à tais estratégias no processamento textual. É possível observar nesse trecho, a repetição de “*não é*” (“o parque não é... não *éh*::/tia Cida... o parque não é... não é ni Aracaju”),, o que configura uma hesitação. Conforme, Koch (2016), na maioria das vezes, a hesitação parece ser *não controlada* pelo locutor no processamento de verbalização de seu enunciado, ou, pelo menos, controlada apenas parcialmente. Assim, a partir do ponto de vista da língua escrita, as descontinuidades como as observadas no exemplo, eram vistas como “disfluências” da fala.

No entanto, o que se constata, hoje, sob a abordagem sociocognitivo-interacional, é que, como dito anteriormente, esses fenômenos exercem funções textuais e interacionais, mesmo se tratando de crianças com TEA que, como constatado no DSM-5 (2014), apresentam limitação para iniciar a interação. Contudo, essa limitação não chega a ser tão preocupante, no caso dos sujeitos desta pesquisa, visto que essa manifestação depende do nível de gravidade. Nesse sentido, podemos constatar que, em decorrência das discussões aqui tratadas, as crianças escolhidas para compor o objeto de pesquisa apresentam o nível leve. Inicialmente, elas demonstram certa dificuldade para se envolver na situação de interação, entretanto, após alguns contatos, progressivamente, mostram-se capazes de mobilizar tais estratégias, salientadas por Koch (2015a), como as de ordem sociocognitiva, interacional e textual para produzirem sentidos. Em suas pesquisas sobre o estudo do texto falado, ela constatou que há regularidades no processamento desses textos, diante disso, não devem ser avaliados de forma negativa, por se tratar de um fenômeno típico da linguagem, inclusive, da linguagem da criança com TEA.

Ao falarmos de descontinuidades, postulamos, em consonância com Jubran (2017), que a hesitação é considerada como tal na materialidade do texto, ou seja, no cotexto, porém, não na produção de sentidos e na interatividade verbal, já que a hesitação é vista como processamento de atividade verbal, tanto nos aspectos formais, quanto nos interacionais e cognitivo. Por essa razão, a hesitação precisa ser observada à luz da perspectiva textual-interativa, pois, com base nessa perspectiva “as propriedades

e funções dos processos constitutivos do texto são definidas nas situações concretas de interlocução” (p. 514).

Essa questão pode ser observada no texto (1), por exemplo, no trecho que abrange as linhas 16, 17 e 18, onde ocorrem marcas de hesitação, como pausa não preenchida marcada com o sinal “...”, a pausa preenchida *eh::...*, alongamento vocálico em *lá::*, essas marcas são vistas como descontinuidades somente no que diz respeito à superfície textual (ao cotexto), todavia, na prática discursiva, como essa interação entre a criança e os profissionais no momento do lanche, o uso desses recursos linguísticos, sob um paradigma textual-interativo, pela criança tem como objetivo a produção de sentidos, por ser, a hesitação, um processamento de atividade verbal.

Ainda com relação às linhas 16, 17 e 18, podemos notar que a criança hesita em vários momentos em que ela é detentora do turno, a fala apresenta uma continuidade, assim, no início da linha 16 (*nnã::o... só tenho uma irmã... o B. ... e lá:: ni Carmópolis hoje vai ter [...]*), ela fala da irmã e do irmão, logo após – linha 17 (*[...] um parque de diversões... o parque vai/vai ser irado... o parque não é... não é... éh::...*), ela fala com empolgação sobre o parque de diversões que “*vai/vai ser irado*”, e deixa claro que o parque não fica em Aracaju, mesma localidade da Instituição CIRAS, mas que fica em Carmópolis (*[...] tia C. ... o parque não é... não é ni Aracaju... é ni Carmópolis*). Logo, na fala dela, a coerência se mostra na interlocução, dessa forma, não se trata, pois, de um conjunto de elementos aleatórios, apesar de suas hesitações.

O uso dos recursos hesitativos Koch (2018) garante ao locutor o tempo necessário para o planejamento do texto, o que pode ser claramente observado no diálogo em questão. Ainda assim, o texto (1) apresenta uma unidade de sentido, posto que, na interação, a criança utiliza-se de lexemas do mesmo campo conceitual, como “*o pão de queijo*”, “*batata frita*”, “*pão com pizza*”, que são elementos relacionados aos tipos de lanche que ela come. Já no que concerne ao parque de diversões de Carmópolis, ela não foge do tópico e utiliza expressões ligadas ao parque como “*os brinquedos*”, “*carrinho*”, “*moto*”, “*carrinho de bate-bate* são elementos que mantém, portanto, a coerência do texto.

## TEXTO 2

No momento do lanche duas crianças conversando sobre uma mochila de outra criança com a temática do desenho animado “Patrulha Canina”. Na situação, elas identificam cada personagem estampada na bolsa.

- 1 **Criança 1:** ... o Rocky?
- 2 **Criança 2:** ... o Rocky aquele verdinho...
- 3 **Criança 1:** ...ele::...é caminhão do lixo...
- 4 **Criança 2:** ...então...ele conserta coisas/ e Skye aquela que voa...
- 5 **Criança 1:** ...ele:::... ele recicla...
- 6 olha aqui a Skye ...((aponta para a personagem))...
- 7 ... aqui é Skye ... e o Rocky ((aponta))...
- 8 ...ói...Skye e o Rocky...
- 9 ...e o RYdeer::...Ryder...
- 10 **Criança 1:** aqui o Ryder...
- 11 **Criança 2:** nã::o... aQUI o Ryder...
- 12 **Criança 1:** ...aQUI é o Ryder... ((aponta)) ele:: ... comanda a patrulha canina...

Nesse texto (2), duas crianças conversam sobre o desenho animado “Patrulha canina”, predileto de uma delas. Esse texto ilustra bem a reflexão de Koch (2018), que diz que por meio da linguagem as ações linguísticas se realizam, no âmbito das interações sociais, através de produção textual dotada de sentido. A criança envolvida nessa interação é a citada no segundo capítulo, que imita as falas das personagens, fato que não é incomum entre pessoas com TEA. Todavia, essa imitação não está fora de contexto, há uma adequação, uma vez que ela interage, utilizando a linguagem do desenho não apenas repetindo frases aleatoriamente, mas também transpondo o contexto do desenho para sua vida cotidiana. Contudo, não é a todo momento que essa situação acontece.

No diálogo acima, podemos perceber que há uma unidade de sentido, pois são mobilizados alguns conhecimentos envolvidos no processamento textual, apesar de essas crianças apresentarem algumas limitações que, de qualquer forma, não impedem a construção de sentido, já que as limitações delas são a dificuldade em olhar nos olhos, enquanto interagem porque acabam se desconcentrando, e a dificuldade em iniciar a interação, isso não significa que essas crianças não consigam interagir, fazer com que o diálogo aconteça entre elas de forma contínua e coerente.

Nessa direção, a atividade comunicativa em questão, evidencia a afirmação de que, no texto falado, o planejamento e a verbalização ocorrem de maneira simultânea por emergir no próprio momento da interação, o que promove o surgimento do fenômeno da hesitação, pois

numa dimensão textual-interativa, as descontinuidades são fenômenos constitutivos do texto falado, e integram normalmente sua construção com vistas ao estabelecimento de relações interacionais, assegurando, desse modo, a comunicabilidade (JUBRAN, 2015, p. 36).

Podemos constatar a afirmação da linguista, no que tange à manutenção da interação e da comunicabilidade logo no início do texto quando uma das crianças olha para a mochila do colega, percebe que a estampa se trata do desenho animado Patrulha Canina e inicia a comunicação.

Nas linhas 5 (...*ele::...é caminhão do lixo...*), 7 (...*ele:::... ele recicla...*) e linha 14 (*ele:: ... comanda a patrulha canina...*), há um alongamento vocálico em *ele::*, seguido de pausa, demonstrando uma dificuldade no planejamento cognitivo, numa busca pela expressão adequada. Notamos que os alongamentos mostrados nos exemplos citados não funcionam como coesão rítmica e nem estão operando como ênfase, porque não são acompanhados de elevação do tom. Em vista disso, percebemos que se trata de hesitação, já que os alongamentos de vogais com características hesitativas (Marcuschi, 1999) vêm, em final de palavras, principalmente, as monossilábicas ou as finais átonas.

Com o intuito de continuar a interação, são utilizadas marcas de hesitação que, como o autor salienta, são manifestações discursivas que apresentam uma certa duração e um certo padrão entoacional. São pausas não preenchidas que ocorrem, por exemplo, nas linhas 9 (... *aqui é Skye ... e o Rocky...*), 10 (...*ói...Skye e o Rocky...*) e linha 11 (...*e o RYdeer...Ryder...*), em que a criança (1) busca manter o discurso, utilizando-se, inclusive, de repetições, como podemos perceber, no caso, quando ele cita os nomes das personagens do desenho. Embora a criança apresente dificuldade de manter a interação, uma das características do TEA, ela tenta manter o foco, no sentido de não abandonar o tópico em questão. Então, quando ela afirma ... *aqui é Skye ... e o Rocky* (linha 9), momento em que outras crianças observam as imagens da mochila, ela tenta manter repetindo os nomes das personagens, chamando atenção para o diálogo em ...*ói...Skye e o Rocky...* (linha 10).

**TEXTO 3**

No momento de recreação, uma criança conversando com a pedagoga e os estagiários no momento de recreação, momento esse, considerado importante para a estimulação do desenvolvimento da linguagem e da interação. Inicialmente pergunte sobre as músicas das quais ela gosta.

- 1 **Criança:** te::mm muitas músicas...
- 2 **Pedagoga:** cante uma
- 3 **Criança:** nã::o...
- 4 ... tia...adivinha que eu comprei um cd...
- 5 **Pedagoga:** de quê?
- 6 **Criança:** ... é Pablo ((fala no ouvido da pedagoga))
- 7 **Pedagoga:** ele canta o quê?
- 8 **Criança:**...aah:: canta um arrocha...
- 9 **Pedagoga:** cante um pouco...
- 10 **Criança:** nã::o...obrigado...
- 11 **Estagiária:** você já aprendeu a tocar?
- 12 **Criança:** ... ahh:: eu aprendi...
- 13 **Estagiária:** ..cante pra eu ouvir...
- 14 **Criança:**...não se:i ((pegando um violão de brinquedo))
- 15 **Estagiária:** toque e cante...
- 16 **Criança:** nã::o...não posso...
- 17 **Estagiária:** ...por que não?
- 18 **Criança:** porque não...nada disso...esse é meu... esse é pa/meu violão...
- 19 **Estagiária:** você ensina uma música pra gente...
- 20 **Criança:** ...eu não posso de jeito nenhum...
- 21 **Estagiária:** por quê::?
- 22 **Criança:** porque::...porque eu não posso...
- 23 **Criança:** avi::...eu não posso escovar dente ((uma cuidadora entrega a escova
- 24 de dentes para a criança))...
- 25 ta bom...ta bom...mas...eu não quero...
- 26 **Estagiária:** tem que ficar com o sorriso lindo... vou deixar aqui...
- 27 **Criança:** ta bOM...uhhm...muito bem...escovar os dentes...la vou EEu...

Como vimos no primeiro capítulo, a partir do exposto na quinta edição DSM-5 (2014), o TEA abrange um grupo de desordens complexas que ocorrem no desenvolvimento no início da infância. Essas condições são individuais e afetam em intensidades diferentes. Algumas diferenças podem ser observadas de maneira bastante clara ou podem ser mais sutis, como é o caso da criança do texto (3), a qual apresenta um pouco de dificuldade em iniciar uma interação, de olhar nos olhos do seu interlocutor, e, uma característica sutil, também citada no DSM-5, que é a inversão pronominal. Sutil porque não acontece sempre, somente em algumas situações, como, por exemplo, de monólogo, uma tendência, também, considerada característica do transtorno, segundo o Manual de Diagnóstico. Contudo, o início precoce do tratamento ameniza as dificuldades, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, como é o caso da criança do texto 3. Ela não inicia a conversação, porém se mostra disposta a manter a interação, sobretudo, por ser uma temática do seu interesse.

No decorrer do processo interacional, a construção textual é repleta de recursos de hesitação, como podemos ver, logo no início da conversa (linha 1), visto que o alongamento vocálico “*te::mm*” (*te::mm* muitas músicas...) ocorre quando a pedagoga quer saber quais as músicas das quais a criança gosta. Esse caso, não é enfático, pois não há elevação do tom, ela responde hesitando, num gesto pensativo. Dessa mesma forma acontece em “*nã::o*” (linha 3), apesar de Marcuschi (1999) afirmar que os alongamentos vocálicos com características hesitativas acontecem principalmente em sílabas finais átonas, nesse caso, a hesitação recai em *ã::*, uma vez que não é enfático, pois a criança responde hesitando, como se estivesse em dúvida ao responder quando a pedagoga pede para que cante uma música, já que ela gosta muito da cantar.

Nas linhas (8) e (12) aparece o alongamento vocálico “*aah::*” que ocorre simultaneamente *nas seguintes situações textual-interativas*, em (8), (*aah:: canta um arrocha...*) e em (12), (... *ahh:: eu aprendi..*). Tanto na primeira, quanto na segunda ocorrência, a criança faz uso da estratégia de hesitação. Em “*porque::*” (linha 22) também há uma ocorrência que se caracteriza como alongamento vocálico, quando a estagiária pergunta porque a criança não pode ensinar uma música, assim, para ganhar tempo na busca de uma resposta, ela hesita com o alongamento de vogal final (*porque::...porque eu não posso...*), juntamente com uma pequena pausa, para responder que é porque ela não pode mesmo. Quando é questionada sobre o tipo de música do

cantor, ela tenta lembrar o tipo de música, enquanto isso, se utiliza da marca de hesitação “*aah::*” e responde que o cantor canta um arrocha.

Dando continuidade à atividade textual-interativa, quando a estagiária insiste para ela escovar os dentes, então, responde “*tá bom...tá bom...mas...eu não quero...*” (linha 25). A criança pensa um pouco, usa a marca de hesitação “*uhhm...*”, na linha 27 (*ta bOM...uhhm...muito bem...escovar os dentes...la vou EEu...*), resolve pegar a escova de dentes e fazer o que a estagiária pediu. Além das pausas preenchidas em alguns pontos há pausas não preenchidas como podemos observar em “*nã::o... não posso ...*” (linha 16) e em “*mas...eu não quero...*” (linha 25), o que não significa o encerramento do texto, é, pois, uma atividade textual-discursiva que atua no processamento.

A partir da observação direta da interação das crianças, percebemos um fato interessante com relação às estratégias de processamento do texto, por exemplo, nas linhas 14 e 16 ocorre não apenas um alongamento vocálico em “*nã::o*” e “*não se::i*”, mas também algo como uma hesitação gestual, dado que quando a estagiária pede para que a criança cante, ela para como se estivesse analisando, desvia o olhar pensativo ao mesmo tempo que fala “*não se::i*”, pegando o violão de brinquedo. Na linha 16, quando a estagiária pede para que ela toque e cante, já que, ao mesmo tempo em que ela pega o violão mostrando-se empolgada, desvia novamente o olhar pensativo, como se estivesse em dúvida.

Outra estratégia, também, utilizada pela criança no processamento da linguagem é a repetição. Esta, ocorre simultaneamente com hesitação, como Marcuschi (2015a, p. 51) reforça que “é relevante observar que uma hesitação pode dar-se com vários fenômenos da lista apontada, acumulados ou repetidos. No geral, temos dois elementos concorrendo para a construção da hesitação”, por exemplo, uma conjunção alongada e repetida no texto (3), “*porque::...*” *porque eu não posso* (linha 22). Os itens funcionais como esse que aparecem como elemento reduplicado, segundo esse linguista não há significação referencial. Assim, quando a estagiária pergunta o porquê de ela não poder tocar e cantar uma música, a criança hesita com uma pausa silenciosa, desviando o olhar pensativo e responde com um item funcional, juntamente com alongamento de vogal, e repete o item utilizado.

Em outra situação no texto ocorre a simultaneidade, como a hesitação com a interrupção. Podemos observar isso em “*esse é meu... esse é pa/meu violão...*” (linha 18), quando a estagiária pede o violão emprestado já a criança diz que não pode cantar.

Nesse ponto, a criança hesita fazendo uso de um falso início “*pa/meu*”, que Marcuschi (2015a) chama de fragmento lexical, que ocorre quando um item duvidoso ou de difícil acesso no momento da formulação do texto é pronunciado no momento da hesitação. De acordo com o linguista, de maneira geral, a primeira sílaba é produzida, onde acontece o corte.

Marcuschi (1999) ressalta sobre a dificuldade em distinguir com clareza a hesitação e a correção. Vejamos que a criança inicia a fala dizendo “*esse é pa*” (como se pretendesse dizer *para*), e não conclui a palavra, mas não abandona o discurso, ela, então completa dizendo “*meu violão*”. Marcuschi (1999, p. 167) evidencia, ainda, que “esse tipo de hesitação opera como o prenúncio de uma correção e não como correção, já que só pode ser de algo que já veio”. Assim, podemos perceber que há uma busca de um item, ou uma seleção de um item no processamento do texto.

O fenômeno da hesitação utilizado no texto exerce uma função interacional, de forma que é indissociável da fala. Diante disso, mesmo com uso da hesitação, apesar de sua condição, a criança se envolve na atividade interacional. No decorrer da atividade verbal os envolvidos são capazes de produzir sentido, conseguem compreender o texto do outro e fazer com que o outro compreenda o que foi dito, logo, o texto produzido apresenta coerência, que, segundo Koch (2018, p. 36), “é algo que se estabelece na interlocução, na interação entre dois usuários numa dada situação comunicativa”.

Assim, a pedagoga inicia a comunicação falando de música, e a criança fala que tem muitas músicas. Em seguida, pede para a pedagoga adivinhar qual o cd que ela comprou. Podemos perceber que são utilizados nomes que fazem parte do mesmo campo conceitual, como música, cd, Pablo, arrocha, ao passo que ela não produz o texto de maneira aleatória, ela consegue falar sobre o mesmo tópico, tornando o texto coerente com a situação, nesse sentido, não se trata de um texto incoerente, pois, para Koch (2018, p. 59), “o texto será incoerente se seu produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta a intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, uso dos recursos linguísticos”. Portanto, fica evidente que, por meio da interação, o sentido do texto foi construído, já que os interlocutores têm participação ativa na ação comunicativa, pois é justamente dessa interação que depende o processamento textual.

#### **TEXTO 4**

A pedagoga estimula a linguagem de uma criança que está com uma cartilha sobre animais. O cuidador, no momento de atividade, vai mostrando figuras para auxiliá-la no desenvolvimento da linguagem.

- 1 **Pedagoga:** o que é que tem aqui?
- 2 **Criança:** draGÃÃO...
- 3 **Criança:** o GAAlO
- 4 **Pedagoga:** é um galo não é
- 5 **Criança:** (iais)
- 6 **Pedagoga:** que é isso?
- 7 **Criança:** a iaassaa...
- 8 **Pedagoga:** ahh... a girafa
- 9 **Criança:** o iaSSANTE...
- 10 **Pedagoga:** quê?... ah... elefante né...
- 11 **Criança:** quê mai...o ofÉÉU...
- 12 **Pedagoga:** muito bem... o troféu...
- 13 **Criança:** quê mai...gato ...gato miau
- 14 **Cuidador:** brincou muito?
- 15 **Criança:** brincou... a BOOiaa...
- 16 **Cuidador:** brincou de bola não foi?...
- 17 **Criança:** vede... ianja...((olhando para as fichas verde e laranja))
- 18 **Cuidador:** quem é esse?
- 19 **Criança:** ...o homem...nã::o... um menino...
- 20 **Criança:** ... é itianho ((dizendo que a imagem é o coleguinha))
- 21 **Cuidador:** não ... parece com ele não é?
- 22 **Criança:** é ... pae::ce...

Como vimos no primeiro capítulo, o desenvolvimento da comunicação e da linguagem na criança com TEA pode não ocorrer dentro dos padrões esperados. Em algumas delas, como é o caso da criança envolvida na interação acima (texto 4), a linguagem surge tardiamente e se desenvolve num ritmo mais lento e mais complexo, como Scheuer (2002) assegura.

Orrú (2012) destaca algumas deficiências da linguagem da criança com autismo, como abordamos no primeiro capítulo, dentre essas deficiências, a criança participante da atividade de verbalização do texto (4) apresentou um retardo no desenvolvimento da fala, entretanto, após adquirir oralidade, houve um retrocesso, e, conseqüentemente, o

emudecimento. Por meio dos programas de intervenção, essa criança passou a desenvolver a oralidade novamente, e, um dos fatores que contribuiu para isso é a capacidade que ela apresenta de compreender perfeitamente o que o outro diz. Essa criança apenas tinha dificuldade no processamento dos sons da fala para expressar os sentimentos e desejos.

Levando em consideração outros fatores que, também, contribuíram para o desenvolvimento da oralidade, de acordo com observações feitas nas visitas de campo, percebemos que a criança em questão, mesmo diante das dificuldades na utilização da linguagem oral, ela não gosta de utilizar a linguagem gestual. Diante disso, há um esforço grande por parte dela em expressar os desejos, isto é, solicitar uma necessidade por meio da oralidade (ou texto falado), visto que ainda não consegue elaborar sentenças mais complexas, como podemos observar no texto (4). Durante a interação, a criança consegue compreender o que seu interlocutor diz, assim, ao receber a cartilha sobre animais, ela logo compreende que, naquele momento, será trabalhada a categoria dos animais, e não uma outra categoria. Dessa maneira, no decorrer da interação, ao falar sobre os nomes dos animais presentes na cartilha, faz uso de pausas hesitativas, que são os silêncios intraturnos.

Nesse viés, Marcuschi (1999) lembra que esses silêncios, que possuem uma certa duração e se apresentam no contexto de um padrão entonacional característico, são prováveis hesitações. É o que podemos, por exemplo, observar em “*quê mai ... o ofEEU*” (linha 11), quando, após a identificação de alguns animais, a criança percebe uma imagem diferente, que não se trata de um animal, e pergunta o que tem mais na cartilha, e silencia por um período curto, como se estivesse tentando lembrar o nome do objeto na cartilha, o que é perceptível pela expressão fisionômica. Na linha 15 em “*brincou... a BOOiaa ...*”, o cuidador entra na sala e pergunta se a criança brincou muito, ela responde que brincou, faz uma pausa silenciosa para tentar lembrar do que brincou, e responde que brincou de bola. O uso das hesitações (as pausas silenciosas) e de recursos como as entoações enfáticas, como mostram as sílabas em maiúsculas nos termos pronunciados pela criança, preservam a fluência do discurso, de maneira que, segundo as palavras de Marcuschi (1999, p. 163),

A hesitação revela estratégias adotadas pelos falantes para resolver os problemas que surgem devido ao processamento *on line* de formas e conteúdos. Isto quer dizer que a hesitação não é uma propriedade

característica do falante como tal, nem da língua em si, mas um fenômeno do processamento.

Embora a criança participante da atividade de verbal apresente algumas limitações no que se refere ao uso da linguagem como dito anteriormente, recursos como a hesitação, a entonação não são traços característicos da criança devido a sua condição, mas são fenômenos que surgem durante o processamento da linguagem durante a interação.

## TEXTO 5

Momento de atividade, após o intervalo do lanche e recreação, a psicopedagoga tenta iniciar a leitura de um texto para discussão sobre a importância e o uso da água, mas é interrompida pela criança<sup>1</sup> reclamando de outra criança<sup>2</sup>.

- 1 **Criança 1:** ... que nem/que ele que ele belisca que nem um caranguejo...
- 2 que nem um caranguejo que ele ... que ele quer me beliscar...
- 3 ... humm ... esse A. que me beliscou ...
- 4 ... ele beliscou meu braço e minha orelha ...
- 5 ... ô tio ... A. me beliscou ... que nem um caranguejo ... humm ... não pode fazer
- 6 isso com um colega...
- 7 olhe ... tia ... tia ... eu comprei um bolo de chocolate na Casa do Bolo...
- 8 **Estagiária:** a mãe dele vem com o bolo de aniversário ... é aniversário dele
- 9 **Criança 2:** ÊBAA ... vou comer bolo
- 10 **Criança 2:** mas meu eh:: no mesmo dia que eu venho pra ca...
- 11 **Estagiária:** quando?
- 12 **Criança 2:** na terça ... aí eu venho porque vai ser meu aniversário
- 13 eu quero um brinquedo ... eu quero um ... um ... um helicóptero de controle
- 14 ... e um/e eu também quero um smartphone...
- 15 **Estagiária:** só gosta do que é bom né ...
- 16 **Criança 2:** tah ... não vou gostar do que é ruim

A criança envolvida na atividade verbal acima apresenta pouco prejuízo na comunicação social. Com os programas de intervenção ela evoluiu com relação à interação. Ao tentar falar sobre os usos da água, a psicopedagoga é interrompida pela criança (1), que tenta desviar a atenção para ela acusando outra criança (2) de tê-la

beliscado. Dessa maneira, podemos perceber o uso de recursos linguísticos como a hesitação, repetição e interrupção por motivações discursivas.

De acordo com Marcuschi (2015b, p. 208), a repetição é um recurso bastante presente na oralidade, pois favorece a coesão, dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas. O linguista diz ainda que o resultado disso é “uma textualidade menos densa e maior envolvimento interpessoal, o que torna a repetição essencial nos processos de textualização na língua falada” Assim, percebemos que no decorrer do discurso a criança faz uso de algumas repetições com o objetivo de obter a atenção do outro e continuar o discurso. Nas linhas 1 e 2, por exemplo, temos a presença da repetição hesitativa, em “*que ele que ele*”, na busca pelo termo adequado para a continuidade. Vemos, dessa forma, como a hesitação e a repetição são estratégias recorrentes na fala de crianças com Transtorno do Espectro Autista. No decorrer do texto essa criança tenta atrair “a tia” (“*ô tio ... A. me beliscou ... que nem um caranguejo ... humm ... não pode fazer 6 isso com um colega...*”) para a conversação, para que interaja com ela. Para tanto, recorre a elementos repetitivos como em “*que nem um caranguejo*”, nas linhas (1), (2) e (5), ao falar que a outra criança a beliscou como um caranguejo. Não desiste e continua tentando chamar a atenção do interlocutor. Isso comprova a afirmação de Marcuschi (2015b) de que a repetição não é um descontinuador textual, mas um processo de composição do texto e condução do tópico discursivo, como podemos perceber claramente, nesse texto (5), que a intenção da criança não é encerrar o discurso. Então a criança, numa perspectiva textual-interativa, retoma o fragmento que “*nem um caranguejo*” para estabelecer a continuidade tópica conversacional.

Algumas hesitações são constituídas de vários artigos repetidos, podemos constatar isso em “*eu quero um um um helicóptero de controle*” (linha 13), onde temos uma repetição hesitativa, com uso do artigo indefinido “*um*”, elemento que é reduplicado, o qual Marcuschi (2015a) chama de item funcional, que surge no momento de construir um sintagma, como podemos ver na linha (13), quando a criança (2) diz que quer um brinquedo (“*eu quero um brinquedo*”). A partir desse ponto, ela especifica qual o brinquedo que ela quer, e, talvez, por estar ainda em dúvida entre qual escolher, repete “*eu quero um um um [...]*” (linha 13), especificando o brinquedo que ela quer ganhar de aniversário. É de suma importância destacar, aqui, o papel do conhecimento partilhado entre as crianças e/ou sujeitos que frequentam o CIRAS (Centro de Integração Raio de Sol) sobre suas opiniões, desejos, emoções.

É, também, interessante notar nesse texto (5) que, como a criança (1) não consegue atrair a atenção do interlocutor, ela abandona o assunto que a incomodava, naquele momento, e inicia um novo tópico “o seu bolo de aniversário”, na linha 5 (*olhe ... tia ... tia ... eu comprei um bolo de chocolate na Casa do Bolo...*), chama a tia e diz que comprou um bolo de chocolate, momento em que outros interlocutores se envolvem nessa atividade textual-interativa, em que o discurso é marcado por pausas preenchidas que, como dito anteriormente, constituem sons não lexicalizados como, por exemplo, em “*mas meu eh:: no mesmo dia que eu venho pra cá ...*” (linha 10). Encontramos nesse exemplo uma marca de hesitação com o uso do alongamento vocálico “*eh::*”. Outros exemplos dessas marcas com pausa preenchida são utilizados, como na linha (3) “*hummm ... esse A.*” e nas linhas (5) e (6) (*ô tio ... A. me beliscou ... que nem um caranguejo ... hummm ... não pode fazer*), no processo de construção do texto falado, no qual, emergem as marcas de hesitação, em situações de interação face-a-face.

Outro procedimento adotado pelas crianças no texto 5 é o falso início, um tipo de hesitação que ocorre concomitante com a interrupção. Como vimos no segundo capítulo, conforme os estudos de Souza e Silva e Crescitelli (2015), a interrupção ocorre quando o locutor faz uma parada no seu dizer e se caracteriza não apenas pelo inacabamento, mas por uma ruptura sintática do enunciado, podendo haver repetições de palavras que são retomadas com modificação ou não. Podemos, assim, observar esse procedimento em “*...que nem/que ele que ele belisca que nem um caranguejo...*” (linha 1) e em “*... e um/e eu também quero um smartphone...*” (linha 14). Isso comprova o que foi dito pelas autoras citadas, quando a criança (1) inicia falando “*que nem/*”, interrompe essa fala e continua com “*que ele*”. Esses inícios de repetições, que remetem a unidades sintáticas (sintagma nominal ou preposicional, ou oracional), conforme o entendimento de Marcuschi (1999), são iniciados com algum problema, contudo, são retomados ou refeitos. Souza e Silva e Crescitelli (2015) salientam que o corte por si só não marca a interrupção, é preciso que haja a retomada. Assim, o corte e a retomada são essenciais, segundo as autoras, já que a retomada indica a continuidade do segmento que estava suspenso. Como, podemos observar, na linha (1), que o início “*que nem/*”, onde ocorre o corte, é retomado em seguida na mesma linha (1) em “*belisca que nem um caranguejo*”, e repetido na linha (2) (*que nem um caranguejo que ele ... que ele quer me beliscar...*). Na linha 14 (“*... e um/e eu também quero um smartphone...*”), a criança (2) inicia com “*e um/*”, onde acontece o corte, e esse início é retomado em “*e eu*

*também quero um smartphone*”. Portanto, esses inícios são retomados e refeitos pela criança, que utiliza as estratégias em questão como processos que fazem parte da oralidade e funcionam para conduzir o discurso na interação verbal, em decorrência da temática que discutimos, aqui, o processo de verbalização de textos falados concernentes a atividades de co-produção discursiva e interativa por cinco crianças com Transtorno do Espectro Autista da Instituição pesquisada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral analisar, à luz do paradigma textual-interativo, marcas de hesitação na construção de textos falados produzidos, em situações concretas de interlocução, por crianças com Transtorno do Espectro Autista e como objetivos específicos: 1) observar o modo como as crianças com TEA, em atividades sociocognitivo-discursivas, construíam textos falados na interação com profissionais envolvidos no processo comunicativo; 2) construir um *corpus* baseado nos textos orais produzidos pelas crianças, a partir das observações feitas nas visitas ao campo; e 3) analisar as marcas de hesitação apresentadas nos textos falados das crianças com o transtorno. Com isso, consideramos que esses objetivos foram atingidos, pois, por meio das visitas ao Centro de Integração Raio de Sol, coletamos os dados e observamos o modo como as crianças com TEA constroem os textos falados em

atividades comunicativas. A partir deste momento, construímos um *corpus* fundado nesses textos e apresentamos uma análise das marcas de hesitação, levando em consideração o paradigma textual-interativo.

Nossa hipótese era de que apesar de os textos produzidos na oralidade, em situações comunicativas por crianças com Transtorno do Espectro Autista revelarem aspectos discursivos como a hesitação, a repetição e a interrupção, a construção do sentido fica evidente, isto que esses aspectos estão relacionados ao processamento do texto na atividade comunicativa.

Retomamos, de maneira sintetizada, os percursos apresentados para atender aos objetivos geral e específicos elencados na pesquisa. No capítulo 1, abordamos os elementos linguísticos, históricos e conceituais do autismo, já que nossa proposta foi observar o processamento textual das crianças com esse transtorno. Dessa forma, conhecemos um pouco sobre surgimento do autismo, as características do TEA e as abordagens de intervenção e tratamento, guiados pelo Manual de Diagnóstico dos Transtornos Mentais - DSM (2014) e pelos estudos de Orrú (2012; 2016), Klin (2006), Bosa (2006), dentre outros.

Discutimos, no segundo capítulo, acerca do texto e da construção de sentidos, fazendo uma explanação das estratégias de processamento textual da linguagem, uma vez que a usamos para construir e reconstruir o mundo, exprimir ideias, crenças, valores e sentimentos. Apresentamos de maneira detalhada acerca da hesitação, da repetição e interrupção, sob o paradigma textual-interativo, posto que constatamos que esses fenômenos desempenham papéis formais, cognitivos e interacionais e se manifestam por meio de diferentes recursos. Para que pudéssemos embasar nossa pesquisa, no que concerne aos estudos textuais-discursivos, nos alicerçamos nas propostas analítico-descritivas em Linguística de Texto com as contribuições de Koch (2015; 2016), Jubran (2015; 2017), Lima e Santana (2016), Cavalcante (2017), Marcuschi (2015a) e Souza e Silva e Crescitelli (2015), entre outros de igual valor.

O desenvolvimento do presente trabalho possibilitou uma análise de como as crianças com TEA constroem textos falados na interação com profissionais envolvidos no processo comunicativo. Para tanto, fez-se necessária uma pesquisa de campo para obter os dados, etapa mais demorada do processo. Contudo, a metodologia adotada foi suficiente para obter os resultados. Observamos dez crianças, das quais escolhemos cinco diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, acompanhadas pelo Centro

de Integração Raio de Sol, onde aproveitamos os momentos de recreação, de atividades com o educador físico e de atendimentos com a psicopedagoga para realizar as gravações de áudio e as anotações no diário de campo. Nesse sentido, podemos afirmar que os instrumentos de pesquisas foram adequados, tendo em vista que nosso foco é o processamento do texto oral da criança na interação, pois ela não é mera “receptora”, passiva. As anotações no diário de campo também foram relevantes, visto que algumas situações comunicativas necessitam de uma observação visual, posto que além do material linguístico, a atividade interativa da criança também dispõe da entonação, dos gestos, das expressões fisionômicas e dos movimentos corporais para construir o sentido (KOCH, 2018, p. 24), e esse sentido é construído na interlocução, onde os interactantes se constituem e são constituídos.

Deste modo, comprovamos, por meio da análise, a relevância das estratégias de processamento textual na interação como a hesitação, a repetição e a interrupção para a construção de sentido, pois são fenômenos indissociáveis da fala, mesmo que seja a de uma pessoa com TEA. Isso implica que, no caso das crianças com o transtorno, a utilização desses recursos não é vista como disfluência, mas são constituintes do próprio processo de construção do texto falado, inclusive da criança com autismo.

Os textos escolhidos para compor a pesquisa mostram que as crianças selecionadas são atuantes nas situações sociocomunicativas, embora como mostrado no capítulo 1, algumas das principais características para o diagnóstico de TEA são os prejuízos na comunicação social e na interação, todavia, com o início precoce do tratamento esses prejuízos são minimizados, possibilitando um envolvimento maior na prática discursiva.

Sobre os resultados acerca das marcas de hesitação na construção dos textos falados, produzidos em situações concretas de interlocução por crianças com o Transtorno do Espectro Autista, conforme a hipótese elaborada, as crianças envolvidas nas atividades comunicativas utilizam estratégias de processamento como a hesitação, a repetição e a interrupção, que, por sua vez, desempenham papéis cognitivos e interacionais.

Nesse sentido, os resultados da análise confirmam que apesar das recorrências das marcas hesitativas na oralidade dessas crianças, os textos produzidos por elas apresentam uma unidade de sentido, pois, o uso desses recursos garante o tempo necessário para o planejamento textual, assim, elas utilizam, na oralidade, fenômenos

que aparentam ser uma descontinuidade, enquanto replanejam o texto a ser falado, preservando, desse modo, a fluência discursiva. Essas marcas de hesitação detectadas na oralidade são, por assim dizer, procedimentos que elas adotam para resolver problemas, ou um esquecimento, que surgem devido ao fato de o processamento ser *online*.

A contribuição do trabalho está em, além de apresentar qualitativa e descritivamente as marcas de hesitação na fala de crianças com TEA, também, dar contribuições para os estudos linguísticos, mais precisamente à Linguística Textual, no que se refere à modalidade oral, que possui suas relevâncias, suas características próprias, desmitificando a ideia de que o texto falado é caótico e desestruturado. Além dessas questões, é importante salientar a contribuição no que tange à linguagem oral de pessoas atípicas, já que grande parte dos estudos na área é voltado para pessoas típicas.

Nessa direção, esta pesquisa contribui não somente para a comunidade linguística acadêmica, mas também para a sociedade, no sentido de diminuir o estigma de que a criança com TEA vive isolada no seu próprio mundo. É preciso pensar a criança com autismo como um sujeito inserido em práticas discursivo-interacionais, um sujeito que hesita e constrói sentidos.

Por fim, consideramos nesta pesquisa apenas algumas estratégias de processamento textual na fala de crianças com autismo, entretanto, é evidente que existem outros fenômenos de natureza oral que merecem ser abordados em trabalhos posteriores como incentivo à pesquisa em Linguística Textual.

## REFERÊNCIAS

AMY, Marie Dominique. *Enfrentando o autismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV)*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais Interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, Cleonice Alves. (Org.), *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 21-39.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(1). Porto Alegre, 2006, 47-53.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2017.

CRESCITELLI, Mercedes Fátima Cunha. Hesitação e interrupção do ponto de vista interacional. *Revista Investigações*, vol. 21, n. 2, julho, 2008, p. 133-151.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. *Outra sintonia: a história do autismo*. Trad. de Luiz A. de Araújo. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Ecolalia em psicoses infantis. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. São Paulo, III (2), 1993, p. 101-118.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção do texto falado*. V. 1. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. O papel de Ingedore Koch na formulação da Perspectiva Textual-Interativa. In: SOUZA, Edson Rosa Francisco; PENHAVEL, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério (Org.). *Linguística textual: interfaces e delimitações: homenagem a Ingedore Grunfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez, 2017, 509-512.

KANNER, Leo. *Affective disturbances of affective contact*. *Nervous Child*, New York, v.2. 1943, p. 217-250.

KLIN, Ami. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, vol. 28, 2006, p. 3-11.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015a.

\_\_\_\_\_. Especificidades do texto falado. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: A construção do texto falado*. V. 1. São Paulo: Contexto, 2015b, p. 39-46..

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed., 4 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3 ed., 12 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. *A inter-ação pela linguagem*. 11 ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

LEAR, Kathy. *Ajude-nos a aprender: um programa de treinamento em ABA (Análise do comportamento aplicada) em ritmo auto-estabelecido*. 2ª edição, Canadá, 2004.

LINS et al. Tópico discursivo e transversalidade de temas no ensino de língua portuguesa. In: MARQUESI, Sueli Cristina et al. *Linguística de textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 129-146.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A hesitação. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Gramática do português falado no Brasil: novos estudos*. Volume VII. Campinas: Editora da Unicamp, 1999, p. 159-194.

\_\_\_\_\_. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. Fenômenos intrínsecos da oralidade. Hesitação. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: A construção do texto falado*. V. 1. São Paulo: Contexto, 2015a, p. 49-68.

\_\_\_\_\_. Processos de construção textual. Repetição. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: A construção do texto falado*. V. 1. São Paulo: Contexto, 2015b, 207-240.

MERGL, Marina; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Tipo de ecolalia em crianças com transtorno do espectro autista. *Rev. CEFAC*, p. 2072-2080, nov-dez, 2015.

ORRÚ, Sílvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

\_\_\_\_\_. *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, Jan. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232009000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100012)>. Acesso em: jul. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; Freitas, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Muller de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice Muller de. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007, p. 24-47.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENCER, Eric. *A criança autista: um estudo psicopedagógico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SANTANA, Isabela Marília; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. Postulado da argumentação: uma breve reflexão sobre o auditório e a construção textual-discursiva. In: LIMA, Geralda de Oliveira Santos; PEDROSA, Cleide Emília Faye (Org.). *Linguística e Literatura: confluências e desafios*. Aracaju: Criação Editora, 2016, p. 62-77.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. pág. 203-232.

SCHEUER, Cláudia. Distúrbios da linguagem nos transtornos invasivos do desenvolvimento. In: BAPTISTA, Claudio Roberto et al. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 51-63.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília; CRESCITELLI, Mercedes Fátima Cunha. Fenômenos intrínsecos da oralidade. Interrupção. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção do texto falado*. V. 1. São Paulo: Contexto, 2015, p. 69-82.

TEIXEIRA, Gustavo. *Manual do autismo: guia dos pais para o tratamento completo*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017.

VIEIRA, Soares. O que é PECS. *Revista Autismo*. Ano II, n.2. São Paulo, p. 14, abril, 2012.

VIEIRA, Soares. Os benefícios do PECS. *Revista Autismo*. Ano IV, n.3. São Paulo, p. 7, março, 2013.

WHITMAN, Thomas L. *O desenvolvimento do autismo: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas*. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2015.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – Solicitação de visita técnica**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO E DOUTORADO EM LETRAS**



Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos – 14 de maio de 2018

OFÍCIO 01/2018/PPGL/UFS

**ASSUNTO: Solicitação de visita técnica**

Prezada senhora,

O programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe solicita a visita técnica da aluna **Katiane Silva Santos** à Instituição CIRAS - Centro de Integração Raio de Sol, visando a construção do *corpus* de pesquisa da dissertação intitulada "O processo de referenciação em contexto de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista: hesitação.

Desde já, agradecemos a atenção.

Atenciosamente,

  
Christina Bielinski Ramalho  
Port. 0619 / 2017  
SIAPE: 1543268  
Coordenadora do PPGL / UFS

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Christina Bielinski Ramalho  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Senhora Chrisoleide  
Coordenadora Pedagógica do Centro de Integração Raio de Sol  
Rua Rosa Azul, 360, Lote 01  
Bairro Santa Maria, Aracaju-SE

Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos  
Prédio Departamental II, sala 17. Jardim Rosa Elze s/n - São Cristóvão (SE) CEP 49.100-000  
Tel. (79) 3194-6860 – [ppgl.pos.ufs@gmail.com](mailto:ppgl.pos.ufs@gmail.com)

**ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa (responsáveis pelas crianças)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da pesquisa: MARCAS DE HESITAÇÃO NA FALA DE CRIANÇAS COM AUTISMO: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOB O PARADIGMA TEXTUAL-INTERATIVO**

Solicitamos sua permissão autorizando a observação da conversação de seu filho para a pesquisa de mestrado de Katiane Silva Santos, discente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O objetivo da pesquisa é analisar as marcas de hesitação na construção de textos falados produzidos, em situações concretas de interlocução, por crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Justificativa sucinta da pesquisa: O interesse pela pesquisa surgiu devido ao aumento do número de pessoas com TEA, não só nas universidades, como também nas escolas de ensino regular, além dos relatos angustiantes de profissionais atuantes nessa mesma rede de ensino, por não saber como lidar com esse público. A partir das buscas, observamos uma quantidade escassa de publicações na área, especialmente sobre marcas de hesitação.

A participação nesta pesquisa será através da observação direta, sem intervenção, das crianças em situações de interação com os profissionais da instituição, a qual será registrada em gravador de voz de celular e receberá uma identificação por número, preservando a identidade. No trabalho final (dissertação), o seu nome será substituído por Criança (Criança e o número), (por exemplo: Criança 1). Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Riscos e benefícios da coleta de dados: Os riscos são que a criança pode não agir naturalmente por não estar acostumada com a presença da pesquisadora, ou agir de maneira inadequada para chamar atenção. Os benefícios da coleta de dados é possibilitar a diminuição do estigma de que a criança com TEA vive isolada em seu próprio mundo e fornecer informações acerca do autismo, no sentido de que a criança com autismo se insere em práticas discursivo-interacionais para construir sentidos.

Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa da observação. Você é livre para recusar a participação de seu (sua) filho (a), retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e/ou outros motivos. A participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Também estarão garantidos o anonimato e o sigilo dos dados referentes à identificação. Os dados da gravação ficarão disponíveis para consulta local no banco de dados do pesquisador, obedecendo ao que está previsto na Resolução CNS nº 466/12.

Este Termo de Consentimento será assinado em duas vias: uma via ficará em posse do pesquisador, e a outra, com o/a senhor/a. Qualquer reclamação a respeito do desenvolvimento desta pesquisa poderá ser dirigida ao Comitê de Ética em Pesquisa da

Universidade Federal de Sergipe por meio do telefone: (79) 2105-1805 / e-mail: [cephu@ufs.br](mailto:cephu@ufs.br)

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Katiane Silva Santos  
Contatos: (79) 98837-7623 / e-mail: [skatiane34@yahoo.com.br](mailto:skatiane34@yahoo.com.br)

ORIENTADORA: Profa. Dra. Geralda de Oliveira Santos Lima

---

#### CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, estou de acordo com a participação  
do meu filho nas observações direta na pesquisa descrita acima.

---

Assinatura do responsável (mãe ou pai)

---

Assinatura do pesquisador

**ANEXO C – Questionário aplicado à pedagoga, estagiárias e aos cuidadores**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS**



Prezados (as),

Solicito o preenchimento do questionário, pois o mesmo será de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho. Conto com a sua colaboração para nos ajudar a acerca do estudo sobre aspectos da linguagem em crianças com Transtorno do

<b>Função</b>	<b>Nome</b>
Pedagoga	
Cuidadora	
Cuidador	
Estagiária 1	
Estagiária 2	

Espectro Autista.

Em cada quesito, você pode marcar uma ou mais opções de resposta.

1- Em que áreas você acredita que estimula e contribui para melhorar o desenvolvimento do aluno:

- (    ) Comunicação
- (    ) Aprendizagem
- (    ) Relações interpessoais
- (    ) Comportamento
- (    ) Desenvolvimento neuropsicomotor
- (    ) Raciocínio
- (    ) Autonomia
- (    ) Outros: \_\_\_\_\_

Justificativa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2- Em que área você encontra mais dificuldade com seu aluno:

- (    ) Comunicação
- (    ) Aprendizagem
- (    ) Relações interpessoais
- (    ) Comportamento
- (    ) Desenvolvimento neuropsicomotor
- (    ) Raciocínio
- (    ) Autonomia
- (    ) Outros: \_\_\_\_\_

Justificativa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3- Quais fatores você considera que a instituição contribui para o desenvolvimento do seu trabalho com o aluno:

- Infraestrutura
- Auxílio de outros profissionais
- Apoio familiar
- Aprimoramento profissional
- Material didático
- outros: \_\_\_\_\_

Justificativa: \_\_\_\_\_

---

4- Em relação à comunicação, quais os meios que você utiliza para se comunicar com o aluno:

- Fala
- Gestos
- Escrita
- Sinais
- outros: \_\_\_\_\_

Justificativa: \_\_\_\_\_

---

5- Em que circunstâncias seu aluno se comunica:

- Para pedir informações, objetos, comentar fatos
- Para interagir com o professor, cuidador e colegas
- Não focaliza o assunto
- Para reclamar
- Nunca tenta se comunicar
- outros: \_\_\_\_\_

Justificativa: \_\_\_\_\_

---

6- Em relação aos comportamentos e interesses, quais se observa com mais frequência:

- Relaciona-se com o colega de sala
- Atende ordens
- Resiste em participar de atividades e/ou mudanças de rotina
- Demonstra medo
- Resiste ao contato físico
- Mantém contato visual com professores, cuidadores e colegas
- Mostra-se indiferente
- Apresenta comportamentos estereotipados
- outros: \_\_\_\_\_

Justificativa: \_\_\_\_\_

---

## ANEXO D – Questionário aplicado à coordenadora da instituição



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL**  
**MESTRADO EM LETRAS**



## Questionário aplicado à coordenadora da instituição

Prezada coordenadora,

Solicito o preenchimento do questionário, pois o mesmo será de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho. Conto com a sua colaboração para nos ajudar a acerca do estudo sobre aspectos da linguagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Nome: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

**1- Identificação da instituição:**

a) Nome da instituição: \_\_\_\_\_

b) Data de fundação: \_\_\_\_\_

c) Cidade: \_\_\_\_\_

d) Telefone: \_\_\_\_\_

e) E-mail: \_\_\_\_\_

**2- Recebe somente pessoas com autismo:** Sim ( ) Não ( )

**3- O atendimento é gratuito:** Sim ( ) Não ( )

**4- A instituição é sem fins lucrativos:** Sim ( ) Não ( )

**5- A instituição é filantrópica:** Sim ( ) Não ( )

**6- O assistido precisa de diagnóstico para ser admitido:** Sim ( ) Não ( )

**7- A matrícula é feita:**

( ) Anualmente

( ) Semestralmente

( ) A qualquer tempo

( ) outros: \_\_\_\_\_

**8- A instituição oferece cursos de formações aos profissionais:** Sim ( ) Não ( )

**9- Informe o número de crianças assistidas:**\_\_\_\_\_

**10- Informe a faixa etária das crianças assistidas:**\_\_\_\_\_

**11- As principais entradas de recursos são provenientes de:**

- ( ) Eventos beneficentes
- ( ) Doadores fixos
- ( ) Doadores eventuais
- ( ) Convênios particulares
- ( ) Convênio com o governo
- ( ) outros:\_\_\_\_\_

**12- Principais dificuldades:**

- ( ) Financeiras
- ( ) Administrativas
- ( ) Preparação de equipe
- ( ) Comportamento dos assistidos
- ( ) Falta de colaboração dos pais
- ( ) Falta de profissionais. Citar:\_\_\_\_\_
- ( ) outros:\_\_\_\_\_

**13- Quadro de profissionais:**

- ( ) Professores
- ( ) Pedagogos
- ( ) Professores de educação física
- ( ) Cuidadores
- ( ) Estagiários
- ( ) Psicopedagogos
- ( ) Psicólogos
- ( ) Fonoaudiólogos
- ( ) Terapeutas Ocupacionais
- ( ) Neuropediatra (ou neurologista)
- ( ) Psiquiatras
- ( ) Fisioterapeutas
- ( ) Assistentes sociais
- ( ) Outros. Citar:\_\_\_\_\_