

UM DIÁLOGO ENTRE AUTISMO E A SOCIOLINGÜÍSTICA

Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias (UENF)

fabriziadias@hotmail.com

Poliana Campos Côrtes Luna (UENF)

polianaccortes@hotmail.com

Cristiana Barcelos da Silva (UENF)

cristianabarcelos@gmail.com

Jaqueline Maria de Almeida (UENF)

jaquelinemalmeida@yahoo.com.br

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho pretende fazer uma análise do Transtorno do Espectro Autista – TEA, à luz da teoria sociolinguística, no contexto escolar. No espaço físico escolar, alguns aspectos das variações linguísticas, por vezes, são desconsiderados, especialmente ao comparar-se a forma de linguagem do indivíduo neurotípico com aquele como autista. Para tanto, dialogaremos, por meio de revisão bibliográfica, com autores como Labov (1966), Benveniste (1976) e Cunha (2016; 2017), com o propósito de argumentar um contexto educacional mais inclusivo para os indivíduos com TEA. A sociolinguística pode contribuir para um melhor entendimento do professor sobre as peculiaridades das variações linguísticas inerentes ao indivíduo com TEA, para à inovação de suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave:

Autismo. Linguagem. Sociolinguística.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the Autistic Spectrum Disorder – ASD in the light of sociolinguistic theory, in the school context. In the school physical space, some aspects of linguistic variations are sometimes disregarded, especially when comparing the language form of the individual called neurotypical or normal with that known as autistic. To this end, we will dialogue, through a literature review, with authors such as Labov (1966), Benveniste (1976), and Cunha (2016; 2017), in order to argue a more inclusive educational context for individuals with ASD. Thus, it is concluded that sociolinguistics may contribute to a better understanding of the teacher about the peculiarities of linguistic variations inherent to the individual with ASD, for the innovation of their pedagogical practices.

Keywords:

Autism. Language. Sociolinguistics.

1. Considerações iniciais

O homem é dotado da capacidade de se expressar por meio de diferentes formas de linguagem, mas, principalmente, por meio da fala. Desse modo, a compreensão da humanidade está diretamente ligada ao entendimento da linguagem, que nos distingue e nos torna seres humanos. Ao nos expressarmos por meio da fala, obedecemos às regras de estrutura e normas gramaticais que compõem essa fala, de acordo com a língua a qual ela pertence. No entanto, essa comunicação estará limitada àquele grupo de pessoas que a utiliza em seu cotidiano, que dominam os sons e sinais dessa língua, dando-lhes significados.

Nessa perspectiva, sendo a Sociolinguística uma parte da linguística que tem como objeto de estudo a língua falada, buscamos compreender de que forma a sociolinguística pode contribuir no processo inclusivo de alunos autistas no espaço escolar levando em consideração alguns aspectos que devem ser acionados para a compreensão do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no espaço escolar.

A linguagem pode dificultar a inclusão de indivíduos com o TEA, pois as habilidades sociais e pragmáticas, mais especificamente, a linguagem figurada, são déficits presentes no TEA e estão diretamente ligados à fala do sujeito com esse transtorno, causando prejuízos na emissão, recepção de mensagens e, possivelmente, em seu rendimento sócio acadêmico (DSM-V, 2014).

2. Transtorno do Espectro Autista e a Linguagem

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o TEA é um transtorno de ordem neurológica, que afeta uma em cada 160 crianças no mundo. O *National Survey of Children's Health* – NSCH/USA (Instituto Nacional de Pesquisa de Saúde de Crianças – EUA), instituição de pesquisa no campo da educação nos Estados Unidos, destacou que a cada 45 crianças nascidas no país, 1 era autista (*Autism Speaks Organization* – ASO, 2018). O transtorno tem causas ainda desconhecidas, porém está relacionado a múltiplos fatores, envolvendo especialmente causas genéticas e ambientais (ONU News, 2017).

O conceito de TEA é definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, como um transtorno do neurodesenvolvimento que emerge no decorrer da primeira infância, provocando uma variedade de dificuldades em função de um possível atraso no de-

envolvimento da linguagem, relacionados à iniciativa e permanência em uma conversa, a repetição antecipada ou tardia de respostas (ecolalia), e, além disso, a apresentação de sensibilidades sensoriais incomuns (CUNHA, 2017).

Os aspectos gerais sobre o TEA são definidos pelo DSM-V, no intuito de nortear profissionais da saúde, a nível mundial, sobre o diagnóstico do transtorno. O documento apresenta um quadro com as especificações das características do paciente:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-V, 2014, p. 32)

No entanto, o transtorno apresenta variações e distinções conforme o nível de gravidade, no que tange à interação e à comunicação. Atualmente, um indivíduo com TEA pode apresentar características que se subdividem em 3 níveis de gravidade: 1) exigindo apoio; 2) exigindo apoio substancial e 3) exigindo apoio muito substancial (DSM-V, p. 36). Cunha (2017), discorre sobre os comprometimentos relacionados à linguagem:

[...] além de haver um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, posturas e linguagem corporal) que regulam a interação social e a comunicação, pode ocorrer também atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada. Nos indivíduos que chegam a falar, existe a capacidade de iniciar ou manter uma conversação e a ecolalia. (CUNHA, 2017, p. 27)

Sendo assim, a linguagem torna-se fator importante para permitir que esse sujeito esteja socialmente incluído. Entretanto, esse indivíduo apresenta significativos comprometimentos no entendimento da linguagem pragmática. Dessa forma, a linguagem é uma faculdade universal e a língua é parte da linguagem, sendo o seu uso sistematizado em padrões de uma certa realidade (CAMACHO, 2006).

Mousinho (2010, p. 386) ressalta que “as dificuldades nas habilidades sociais e pragmáticas estão no cerne das dificuldades no autismo”, uma vez que a “palavra” é entendida e utilizada pelos indivíduos com TEA de forma literal. O seu uso, na vida diária por esse grupo de pessoas, torna-se um empecilho à sua interação social. Nesse sentido, Volóchinov (2017, p. 99), afirma que “a palavra é o material mais usual da

comunicação cotidiana”. O autor ressalta ainda que “a ideologia do cotidiano é o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado consciente” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 213).

Dessa forma, embora o indivíduo com TEA se aproprie de um vocabulário concreto, não quer dizer que não tenha consciência sobre o que diz. O sujeito com TEA elabora a sua fala por meio de processos cognitivos inerentes à sua condição e permeados por suas vivências. Aos que se debruçam em trabalhar com o fenômeno linguístico, cabe a análise do contexto social em que vivem os indivíduos com TEA, justamente pelo fato de ser a linguagem um fenômeno de natureza social.

Neiva (2013), ressalta as ideias de Chomsky sobre linguagem:

A linguagem é um sistema formal caracterizado por transformações internas, cujas regras compõem a sintática e a gramática. O uso contextual da linguagem é uma dimensão completamente ignorada pela teoria chomskiana. No modelo de Chomsky, a linguagem não é a atualização mecânica de um sistema de regras, mas um processo criativo que permite produção e a interpretação de um número infinito de sentenças que nunca foram ouvidas anteriormente pelos falantes. [...] Recentemente, Chomsky defendeu a ideia de que a linguagem deve ser descrita em termos de um conjunto finito de princípios (regras gramaticais) e parâmetros (marcadores) que são ligados ou desligados pelos usuários da língua. Os dois mecanismos formais complementam-se na mente dos falantes. (NEIVA, 2013, p. 98)

Marcondes (2014), suscita a definição de Bakhtin no que se refere à linguagem:

[...] uma criação coletiva que se dá no diálogo entre o “eu” e o “outro”. A interação entre interlocutores é, portanto, o princípio fundador da linguagem. A subjetividade dos interlocutores certamente é decisiva para a existência dos atos de fala. No entanto, Bakhtin diz que até mesmo essa subjetividade é construída em um processo social e histórico. Nenhuma subjetividade escapa completamente a seu espaço social e a seu tempo histórico. (MARCONDES, 2014, p. 297)

Nesse sentido Bakhtin (1929) menciona a respeito da comunicação social, apontando que é na interação verbal que se funda a realidade fundamental da língua.

Dessa forma, ainda com a ideia de comunicação como papel central, Jakobson (1960), menciona o processo comunicativo de forma ampla, ultrapassando as barreiras de análise de forma estrutural. Tal teórico ressalta os aspectos funcionais da linguagem, ao privilegiar o processo comunicativo, mencionando o remetente, a mensagem, o destinatário, o

contexto, o canal e o código como fatores que constituem o ato de comunicação verbal.

Para Benveniste (1976), o indivíduo e a sociedade ganham existência pela língua. Desse modo, utilizando a língua, exercendo a linguagem, é que o homem constrói suas relações tanto com a natureza quanto com outros homens. Para ele, não há concepção de língua e sociedade sem uma apoiar a outra.

Nesse contexto, não se pode deixar de conceituar “linguística”, tendo em vista à sua ligação intrínseca com a linguagem:

[...] área de conhecimento recente que começa a se estabelecer no início do século XX, com o propósito de conferir caráter científico aos estudos da linguagem verbal. [...] a linguística toma como condições primeiras de cientificidade o estabelecimento de um objeto de estudo específico e autônomo e a adoção de métodos próprios, consonantes com esse objeto. Dessa forma, a linguística se legitimaria como um campo de investigação independente, cujas fronteiras com outros campos de conhecimento seriam precisas. (MARCONDES, 2014, p. 299)

Em seus estudos Marcondes (2014), aponta que a linguística determina que a linguagem não é transparente. E o autor ressalta que:

Se o ato de fala é produzido em um contexto histórico, as características desse contexto estão presentes na linguagem, ainda que de forma discreta”. A literalidade é uma ilusão acionada pelos sujeitos para circunscrever as possibilidades de significação. A ideia de que o sentido reside no discurso, e bastaria acessar o discurso para depreender seus sentidos literais, é o que chamamos de “ilusão de literalidade”. (MARCONDES, 2014, p. 297)

Diante desse panorama, a linguagem pragmática estuda a interrelação entre falante e ouvinte, baseando-se nos princípios de cooperação da linguística, favorecendo a interpretação do ouvinte em relação ao seu interlocutor, considerando os elementos da situação, a intenção que o locutor teve ao proferi-lo e o significado literal da mensagem (NEIVA, 2013, p. 445).

Segundo Mousinho (2010, p. 386), ao se referir aos déficits de linguagem do TEA: “as dificuldades pragmáticas em geral e as dificuldades na compreensão da linguagem figurada, mais especificamente, têm sido pesquisadas com mais frequência na última década, tanto no Brasil quanto no exterior”. Nesse aspecto, essa complexa relação entre linguagem e sociedade, não se tem um consenso entre os diferentes teóricos, apesar de ser possível identificar que dentro da Linguística, há uma área que trata especificamente de ambos aspectos: a Sociolinguística.

3. Sociolinguística, TEA e Escola: aspectos que devem ser acionados para a compreensão do indivíduo com transtorno no espaço escolar

O termo Sociolinguística originou-se em 1964, em um congresso, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA). Organizado por Bright (1974), após o congresso, em 1966, o teórico compila os trabalhos apresentados e lança o texto “As dimensões da Sociolinguística”, na obra “Sociolinguística”, definindo e caracterizando tal área. Para Bright (1974), a Sociolinguística deve “relacionar as variações linguísticas observáveis em uma comunidade às diferenciações existentes na estrutura social desta mesma sociedade”. Para o autor, o objeto de estudo é a diversidade linguística (ALKMIM, 2006). Cabe destacar que vários teóricos buscavam conectar a linguagem com aspectos sociais e culturais, tais como Hymes (1962) e Labov (1966).

De acordo com Hymes, em 1962, propõe em um artigo “Etnografia da Fala” (mais tarde conhecida como Etnografia da Comunicação), buscar a interpretação do comportamento linguístico no contexto cultural inserido, observando a fala e as regras sociais de cada comunidade, através das contribuições da Etnologia, Psicologia e Linguística (ALKMIM, 2006).

Nessa direção, Labov (1966) publica uma obra relatando sobre uma comunidade em Massachusetts, apontando a diversidade linguística observada. E, em 1964 o mesmo autor apresenta um trabalho sobre a estratificação social do inglês em New York, fixando o modelo da Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação (2006).

Nesse contexto, seria trazer um simplismo muito grande ao afirmar que a Sociolinguística cuida da relação entre língua e sociedade, ressaltando a importância e de abrigar o estudo da linguagem e o seu uso no contexto social de forma restrita. Todavia, ainda assim, são estabelecidas diferentes formas de análise da linguagem no contexto social. Há o enfoque que analisa os sistemas linguísticos como instrumentais em relação às instituições sociais, conhecido como Sociologia da Linguagem e há ainda a Etnografia da Comunicação, que analisa os eventos da fala.

Os estudos ligados à conversação, abrigam-se na Sociolinguística Interacional (autor representante). Já a Sociolinguística Variacionista (autor representante) examina a linguagem no contexto social, visando a resolução de questões específicas da teoria da linguagem. Nesse caso, a relação entre língua e sociedade é essencial (ALKMIM, 2006).

Nesse sentido, tendo a Sociolinguística Variacionista como norteadora, cabe-se analisar como se dá a relação entre a estrutura linguística e a social. Entende-se cada domínio como fenômenos estruturados e regulados. As variações na fala que porventura acontecem, dizem respeito ao uso estruturado e regular da propriedade do sistema linguístico, a saber, a possibilidade de variação (ALKMIM, 2006).

Segundo Alkmim (2006), o objeto da Sociolinguística é:

[...] o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos. (ALKMIM, 2006, p. 31)

As comunidades têm diferentes modos de fala, ou seja, variedades linguísticas, que em conjunto, formam um repertório verbal de uma comunidade. Dessa forma, ao observarmos que dependendo da região que nos encontramos, percebemos repertórios linguísticos que se constituem de variedades linguísticas distintas. A Sociolinguística observa essa diversidade como constituinte do fenômeno linguístico.

Nessa perspectiva, o espaço escolar abriga uma comunidade de fala que, pelas peculiaridades inerentes à sua forma de tratar a linguagem, pode ser colocada à margem do convívio sócio acadêmico. Trata-se dos indivíduos com o Transtorno do Espectro Autista.

No espaço escolar existem falantes “neurotípicos”, chamados “normais”, ou que não possuem deficiências ou nenhum tipo de transtorno mental; e os “neuroatípicos”, que são os que apresentam características inerentes a um determinado transtorno mental ou um quadro síndrômico.

Dessa forma, emerge o paradigma da neurodiversidade relacionando o TEA a uma diversidade da natureza humana ao tratar-se de um transtorno do neurodesenvolvimento que acontece de forma atípica, consistindo, assim, em uma questão de identidade que não envolveria formas de tratamento (FADDA; CURY, 2016).

O TEA vem sendo estudado desde 1943, por Leo Kanner, configurando-se um transtorno caracterizado por dificuldades nas habilidades sociais, na comunicação da linguagem verbal e não verbal, com comportamentos restritos e repetitivos. (FADDA, G. M.; CURY V. E., 2016). De acordo com Mousinho (2010), há uma interligação entre habilidades sociais e a linguagem pragmática, que tem sido conceituada como “o uso

social da língua”. A autora ainda afirma que o fato de usar a fala correta gramaticalmente não é suficiente se tornar um indivíduo hábil socialmente e que a linguagem usada em contexto social requer não somente habilidades interacionais como também cognitivas.

Esse ponto de vista é respaldado pelos estudos de Fillmore (1979), quando propôs o termo “falante inocente” com o objetivo de retratar um indivíduo que reconhece estruturas gramaticais, sem, no entanto, estabelecer inferências.

Em suas investigações, Fillmore (1979) traz um contraponto a noção de “falante/ouvinte ideal” em uma comunidade linguística homogênea, trata da ideia de “falante/ouvinte inocente”, descrevendo-a como a capacidade para reconhecer estruturas gramaticais e processos que envolvessem morfemas e seus significados, entretanto, o indivíduo não teria a capacidade de fazer inferências entre o que diz e o que o outro ouve. Sendo assim, diria tudo passível de ser dito, mas o seu discurso se apresentaria de forma lenta, pedante e cansativa. Em suas análises Mousinho (2010) discorre sobre as dificuldades do falante inocente:

[...] dentre as suas limitações, apresentaria o discurso baseado na composicionalidade. O falante inocente não seria capaz de atribuir significados à reunião de alguns morfemas, pois tenderia apenas a somar o significado de seus constituintes. Um exemplo, facilmente traduzido para o português, é a diferença entre carcereiro (*jailer*) e prisioneiro (*prisoner*). Cárcere e prisão apresentam significados similares, mas ao se acrescentar o sufixo *-eiro*, e todas as suas possibilidades de uso, deixam de ter o mesmo significado, fato dificilmente assimilado pelo falante/ouvinte inocente. O falante/ouvinte inocente também apresentaria dificuldades com expressões idiomáticas (*lexical idioms*). Se ouvisse, por exemplo, a expressão “*Your goose is cooked*” (Seu ganso está cozinhando), que poderia corresponder em português a “*Sua batata está assando*”, ele poderia ficar: preocupado com o ganso (no caso em inglês) se ele tivesse um; feliz, caso tivesse trazido para o jantar um ganso ou uma batata; confuso, caso não tivesse nem um, nem outro. (MOUSINHO, 2010, p. 388)

Nesse contexto, o autor supracitado, apresenta a Quadro 1, em que faz uma análise comparativa entre o “falante ouvinte inocente” e indivíduos com TEA, demonstrando as suas similaridades:

Quadro 1: Falante/ouvinte inocente X indivíduos com TEA.

	FALANTE/OUVINTE INOCENTE	INDIVÍDUO TEA
1	Discurso lento, cansativo e pedante.	Discurso pedante, unilateral, prosódia monótona.
2	Baseia-se na composicionalidade (morfemas e palavras).	Costuma responder pela soma de Partes, sem realizar a mescla.

3	Dificuldades com expressões idiomáticas.	Tende a pensar nelas ainda na forma experienciada.
4	Inadequação de expressões a Situações (apenas opacas).	Usa expressões colocadas, mesmo que não sejam opacas, o que fica inadequado.
5	Inabilidade para construções metafóricas.	Poucos realizam o processo de Mesclagem necessária às metáforas.
6	Não usa mecanismo interpretativos para comunicação indireta.	Dificuldades com funções pragmáticas – projeção nem sempre realizada.
7	Dificuldade para entender a Estrutura de texto.	Nem sempre a moldura comunicativa é clara, incluindo a de textos.

Fonte: Mousinho, 2010.

Segundo Orrico e Fernandes (2017, p. 9), há outros aspectos que podem impactar em dificuldades no espaço escolar: “os sintomas como ecolalia, nos alunos com TEA repercutem na audiência, no momento de leitura ou de resposta a uma questão formulada pelo professor”. Os autores ainda afirmam não se tratar de nomear “as “reais” patologias como variantes linguísticas, mas demonstrar ou evidenciar que suas formas e padrões de comunicação são tão válidos como os “padrões” considerados neurotípicos”. Nesse sentido, Labov (1966) já identificara esse conflito entre a norma ensinada pela escola e a que identifica a comunidade de fala.

É importante ressaltar que alguns termos são amplamente utilizados no âmbito da saúde como: neurotípicos ou não autistas e neuroatípicos ou autistas. O “ser” autista é considerado uma diferença humana que precisa ser respeitada como quaisquer outras diferenças (ORTEGA, 2009). Desse modo, Fadda e Cury (2016), destacam que:

Isso implica transpor do *ter* para o *ser*, isto é, as pessoas não têm autismo, mas são autistas. É o mesmo sentido que está presente implicitamente no uso das expressões: pessoa com autismo e pessoa autista. Ao ser usada a preposição *com* o autismo é visto como algo adquirido pela pessoa em um determinado momento da vida e que pode ser curado. Sem a preposição e seguido de um predicativo, o autismo é visto como um modo diverso de perceber o mundo. (FADDA; CURY, 2016, p. 416)

Em contrapartida, Walker (2014, s/n., tradução livre), afirma que “neurotípico é o oposto do neurodivergente, não o oposto de autista” e que “usar neurotípico para significar não-autista é como usar ‘branco’ para significar ‘não preto’”.

Ao estudar sobre o assunto Ortega (2008, p. 487), ao referir-se aos movimentos da neurodiversidade, mais especificamente à comunidade

autista, realça que “constituem exemplos de formas de subjetivação cerebrais, de formação de neuroidentidades e tipos de sociabilidade e comunidade, as neurossociabilidades, tomando o cérebro como referência”.

Nesse contexto Zaks (2015, p. 478) discorre sobre a proposta e visão dos adeptos da neurodiversidade, que não veem o indivíduo com TEA como “um erro da natureza, um quebra-cabeça para ser resolvido e eliminado com técnicas como testes pré-natais e abortos seletivos”. O autor realça que “a sociedade deve considerá-lo como uma parte valiosa do legado genético da humanidade” (ZAKS, 2015, p. 478, tradução livre). Com isso, Zaks (2015) não nega as dificuldades do sujeito com TEA, entretanto, ressalta a necessidade de um olhar sob uma perspectiva diferenciada. Dessa forma, o autor não contradiz o fato dessas dificuldades fazerem parte de um modelo deficitário, pois foge a forma de funcionamento padrão.

Diante desse panorama, Woods (2017, p. 7-8), afirma que “do ponto de vista da neurodivergência, um modelo social deve ser visto como sendo complementar de outros modelos de deficiência”, no entanto, “não é o único modelo de deficiência e o modelo possui numerosas limitações”, a considerar que “o modelo social nem sempre explica como a deficiência é experimentada”. Dessa forma, o modelo social não é inclusivo ou moldado para indivíduos neurodivergentes. O autor entende que o modelo social pode e deve ser revigorado para os sujeitos autistas, removendo barreiras sociais, promovendo uma linguagem mais positiva sobre o TEA, ajustando as instituições de neurotípicos aos neuroatípicos. Woods (2017, p. 9, tradução livre), afirma que “quando implementado, o modelo social é uma poderosa ferramenta para alcançar a emancipação de todas as pessoas com deficiência”.

Ao recorrer essas ideias, o autor supracitado, destaca que o modelo estudado por ele e por outros autores, fundamentou a teoria para a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2007), sendo incorporada à legislação brasileira (ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto 6.949/2009), norteando práticas voltadas aos indivíduos que apresentam deficiências, incluindo os autistas.

Nesse contexto, a Lei nº 12.764/12, aprovada em 2013, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, ressaltando as características para diagnóstico: “Ciência persistente e clínica-

mente significativa da comunicação e da interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades” (BRASIL, 2012, art. 1º, § 1º). Desse modo, por meio dessa lei, reivindica-se o respeito às diferenças, às posições políticas e aos direitos desses indivíduos.

Nessa perspectiva, é necessário que haja uma mobilização de recursos sociais e de saúde na promoção de ações que propiciem mudanças ambientais necessárias, que garantam à convivência e inclusão dos indivíduos com TEA na sociedade e no espaço escolar.

Nesses meandros Zaks (2015, p. 478) aponta que “uma crescente aliança entre pessoas com autismo, pais e educadores defensores da neurodiversidade possibilitou inovações para um mundo aberto à diversidade autista”. Desse modo, já existem escolas inclusivas, como exemplo dessas inovações, com espaços silenciosos voltados para o aluno com TEA, evitando, assim, crises por conta da sobrecarga sensorial (ZAKS, 2015).

A ideia de uma escola inclusiva, em um processo bilateral, remete a um modelo social da deficiência, retirando o foco do indivíduo, buscando estabelecer uma relação em que sujeito e sociedade se tornem partícipes para construir um processo inclusivo mais eficaz, o que pode garantir condições de participação da “comunidade autista”, de acordo com as suas potencialidades e níveis de desenvolvimento (CARVALHO; MARQUEZAN, 2003).

A perspectiva de um ensino inclusivo necessita que em sala de aula, a turma compreenda que todos são participantes do processo. Cunha (2016), ressalta que:

O aluno que tem autismo faz parte de um grupo, pertence ao ambiente escolar. Todos os que estão ali têm coisas parecidas e diferentes; todos são importantes; ninguém é insubstituível, mas todos fazem falta. O professor pode propor atividades e formas de comunicação que todos compartilhem. Adaptar currículo, práticas pedagógicas e materiais de desenvolvimento poderá ser um bom caminho para tal fim. (CUNHA, 2016, p. 116)

Nesse sentido, são necessárias ações e recursos que envolvam imagens, histórias sociais e de ensino que proporcionem equidade no acesso ao conhecimento, de acordo com a Zona de Desenvolvimento Proximal desses sujeitos (VYGOTSKY, 1998).

Desse modo, as práticas docentes devem trazer atividades de acordo com o foco de interesse do aluno autista, para que de forma gradativa e constante, ainda que seja a pequenos passos, esse indivíduo tenha a

possibilidade de seguir em frente descobrindo novas experiências em seu aprendizado. Para tanto, é preciso um bom material pedagógico leva o aluno autista a demonstrar comportamentos e habilidades que vão variando até alcançar melhores desempenhos (CUNHA, 2016).

No entanto, Cunha (2016, p. 118), alerta que assim como “não há dois alunos iguais; não há dois aprendentes com autismo iguais: o que funciona para um poderá não funcionar para outro”. O autor acrescenta ainda que “haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros do que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão”. Numa mesma obra Cunha (2016), afirma ainda que:

[...] o professor deve estimular a capacidade de concentração durante as tarefas, pois, como já falamos, por causa das suas dificuldades comunicativas, o que mais impede o aprendizado das pessoas com autismo na vida cotidiana é o déficit de atenção à fala de alguém ou aos processos de aprendizagem. (CUNHA, 2016, p. 120)

As práticas pedagógicas revestem-se, de uma “violência simbólica”, decorrente da imposição, de uma cultura e um poder arbitrários, que parecem ter sido deduzidos de princípios universais. Para os autores essa arbitrariedade são baseadas nas relações de força entre os grupos sociais e que no espaço escolar não se reconhece a “legitimidade da variação linguística” e a transforma em “erro” e patologia, medicalizando, por meio dos profissionais da saúde, o fracasso escolar (CAMACHO, 2006).

No entanto, Cunha (2016) propõe que no espaço escolar o professor poderá abarcar preceitos da aprendizagem que poderão ser usados tanto para alunos com autismo quanto para os demais discentes, tais quais:

A descoberta de que as pessoas ao redor são importantes; a valorização da amizade; afetividade e amor; que o convívio com todos da escola ajuda-os na construção do conhecimento; que aprender as rotinas diárias poderá contribuir para a independência e a autonomia; que compartilhar sentimentos e interesses é uma forma de comunicação e que faz parte dos processos inclusivos. (CUNHA, 2016, p. 119)

Portanto, o homem, enquanto ser humano, se expressa por meio da fala atendendo às condições do comportamento verbal do meio em que vive, procurando se fazer compreender e ser compreendido; e esta é a beleza da língua: a diversidade.

4. Considerações finais

O objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada no âmbito social, partindo de uma comunidade linguística, constituída de pessoas que possuem uma variabilidade de formas para comunicarem-se entre si, por meio de uma linguagem que obedece a um mesmo conjunto de regras. Sendo assim, costuma-se julgar o falante neuroatípico, mas esquece-se que este está inserido em uma estrutura social em que privilegia uma padrão de comunicação. Assim, os “julgamentos” são feitos em função de sua inserção (ou falta dela) na estrutura social, o que pode configurar-se como um preconceito linguístico ou exclusão desse sujeito.

No entanto, a língua é um bem social disponível a todos, assim, sua variabilidade enriquece a cultura, apesar de haver uma massa hegemônica que reconhece e favorece apenas uma de suas variáveis, mais utilizada por um determinado grupo social, ou seja, a norma padrão. Sendo assim, os autistas com as suas dificuldades próprias ao TEA, tornam-se um grupo social ou uma comunidade de fala excluídos por sua forma particular de se comunicar e de compreender o seu interlocutor. Essa característica causa prejuízos de diferentes naturezas, mas em especial no contexto escolar, muitas vezes acarretando prejuízos consideráveis no rendimento acadêmico dos alunos com TEA.

Através da democratização da Sociolinguística, de sua inserção na formação de professores de todos os segmentos e do uso de suas propostas no contexto escolar poderia haver uma maior facilitação no entendimento do docente sobre as variações que podem ocorrer frente às características peculiares inerentes a esse grupo de indivíduos. Socialmente, os indivíduos com TEA encontram-se, muitas vezes, à margem no espaço escolar, por isso é importante que as instituições educacionais busquem adequar suas práticas pedagógicas às necessidades educacionais desses sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, T. M. Sociolinguística – Parte I. In: MUSSALIN, Fernanda (Org.). *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. São Paulo: Cortez. 2006.

AUTISM SPEAKS ORGANIZATION – EUA. Top ten autism studies, 2018. Disponível em: <https://www.autismspeaks.org/news/autism-speaks->

-names-top-ten-autism-studies-2018; Acesso em: 14.06.2019.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo, Hucitec, 1990. p. 123. (título original, 1929)

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística geral*. São Paulo: Cia. Editora Nacional/EDUSP, 1976, p. 27

BRASIL. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: Protocolo Facultativo sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: SEDH, CORDE, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14.06.2019.

_____. *LEI nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 14.06.2019.

_____. *Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil.

_____. *Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRIGHT, W. As Dimensões da Sociolinguística. In: Fonseca, M. S.; Neves, M. F. (Orgs). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística – Parte II. In: MUSSALIN, Fernanda (Org.). *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. São Paulo: Cortez. 2006.

CARVALHO, R. C.; MARQUEZAN, R. Representações sociais sobre a deficiência em documentos oficiais. *Revista Educação*, v. 28, n. 2, p. 1-5, Santa Maria-RS, jul/dez 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/4169/2505>. Acesso em: 18.06. 2019.

CUNHA, E. *Autismo e Inclusão: Psicopedagogia Práticas Educativas na Escola e na Família*. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CUNHA, E. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

DSM-V. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V* (American Psychiatric Association – M.I.C. Trad. de Nascimento *et al.*, 5. ed.; Porto Alegre: ArtMed, 2014.

FADDA, G. M.; CURY V.E. O enigma do Autismo: contribuições para a etiologia do transtorno. *Revista Psicologia em Estudo*, v. 21, n. 3, p. 411-23, Maringá, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/30709>. Acesso em: 05.06.2019.

FILLMORE C. *Innocence: a second idealization for linguistics*. Proceedings of the Fifth Berkeley Linguistics Society. Berkeley: University of Califórnia; 1979.

HYMES, D. The ethnography of speaking. In: Gladwin, T.; Stutervant, W. D. (Orgs). *Anthropology and human behavior*. Washington, D. C., The Anthropological Society of Washington, 1962.

JAKOBSON, R. Linguística e poética. In: *Linguística e Comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1970. p.123. (título original, 1960)

LABOV, W. *The stratification of English in New York city*. Washington, D. C., Center for Applied Linguistics, 1966.

MARCONDES, C. F. *Dicionário da Comunicação*. 2. ed. São Paulo, Paulus, 2014.

MOUSINHO, R. O falante inocente: Linguagem pragmática e habilidades sociais no autismo de alto desempenho. *Rev. Psicopedagogia 2010*; 27(84): 385-94. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a08.pdf>. Acesso em: 18.06.2019.

NARO, A; SCHERRE, M. Variação e mudança linguística: fluxos e contrafluxos na comunidade de fala. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 20, p. 9-16, 1991.

NEIVA, E. *Dicionário Houaiss de Comunicação e Multimídia*. São Paulo, Publifolha, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. News de Nova York, 2017. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo>. Acesso em: 14.06.2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID-10* (versão em português da sigla ICD, do inglês International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems); Porto Alegre: ArtMed, 1993.

ORRICO, H. F.; FERNANDES, E. M. *Preconceito linguístico e exclusão social: a sociolinguística como ciência inclusivista*, 2017. Disponível em: <https://www.filologia.org.br/xcnlf/17/12.htm>. Acesso em: 18.06.2019.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18.06.2019.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Mana*, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18.06.2019.

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

YIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALKER, N. *Neurodiversity: Some Basic Terms & Definitions*. 2014. Disponível em: <http://neurocosmopolitanism.com/neurodiversity-some-basic-terms-definitions/>. Acesso em: 18.06.2019.

WOODS, R. Exploring how the social model of disability can be re-invigorated for autism: in response to Jonathan Levitt. *Disability & Society*, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2017.1328157>. Acesso em: 18.06.2019.

ZAKS, Z. *Building the Enterprise: Designs for a Neurodiverse World. NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity*. New York: Avery Publishing, p. 286-92, 2015.